



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KORTET LAURA JA VÄÄRÄNIEMI SUSANNA

5.-6. LUOKAN OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ HAASTAVASTA KÄYTTÄYTYMI-
SESTÄ JA TYÖRAUHAONGELMISTA KOULUSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kortet Laura ja Vääräniemi Susanna	
Työn nimi/Title of thesis 5.-6. luokan oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä ja työrauhaongelmista koulussa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Maaliskuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 72
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa alakoulun oppilaiden käsityksiä haastavasta sekä häiritsevistä käyttäytymisestä koulussa. Tutkimukseen osallistui 63 5.-6.luokan oppilasta yhdestä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevasta koulusta.</p> <p>Haastavan käyttäytymisen ja työrauhaongelmien koetaan lisääntyneen kouluissa ja ne ovat jatkuvasti esillä koulua koskevissa keskusteluissa. Haastavasta käyttäytymisestä on kyse silloin, kun käytös on ikäkaudelle sopimatonta ja sosiaalisten normien vastaista. Työrauhaongelmalla tarkoitetaan yhteisten sääntöjen vastaista toimintaa sekä oppimis- ja opettamisrauhan häiritsemistä.</p> <p>Haastavaa käyttäytymistä on tutkittu lähinnä opettajien näkökulmasta, kun taas oppilaiden näkökulma aiheesta on saanut vähemmän huomiota. Tutkimukssamme olemmekin kiinnostuneita siitä, miten oppilaat ymmärtävät haastavan käyttäytymisen ja eroavatko nämä käsitykset opettajien käsityksistä. Näiden erojen tuominen esiin voi osaltaan auttaa löytämään yhteisymmärrystä opettajien ja oppilaiden välille sekä löytämään keinoja puuttua haastavaan käyttäytymiseen koulussa.</p> <p>Tässä tutkimuksessa ensimmäinen tehtävämme on kartoittaa, miten oppilaat ymmärtävät haastavan käyttäytymisen koulussa. Toisena tehtävänä on kartoittaa, millainen käyttäytyminen häiritsee oppilaiden koulutyöskentelyä. Tutkimus toteutettiin fenomenografista tutkimusmenetelmää noudattaen. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa oli kaksi avointa kysymystä. Toinen kysymys koski oppilaiden käsityksiä häiritsevistä käyttäytymisestä koulussa ja toinen oppilaiden käsityksiä kouluun sopimattomasta käyttäytymisestä. Vastauksissa esiintyneistä ilmauksista muodostettiin merkitysyksiköjä ja kategorioita, jotka kuvasivat oppilaiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.</p> <p>Tutkimuksemme mukaan oppilaat ymmärtävät haastavan käyttäytymisen koulussa työrauhaongelmina ja epäkunnioittavana käyttäytymisenä toisia kohtaan. Työrauhaongelmat ilmenivät luokassa ensisijaisesti jutteluna ja meluamisena oppitunnin aikana, johon sisältyy sekä häiritsevä supattelu että kovääninen huutaminen. Epäkunnioittava käyttäytyminen ilmenee tässä tutkimuksessa kiusaamisena, toisen koskemattomuuden loukkaamisena, oppimisen häiritsemisenä ja epäkunnioittavana käytöksenä opettajaa kohtaan.</p> <p>Tutkimuksen tulokset kuvaavat vain tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä, joten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Tulokset voivat kuitenkin antaa näkökulmaa siitä, mitä oppilaat kokevat haastavana käyttäytymisenä koulussa.</p>			
Asiasanat/Keywords alakoulu, fenomenografia, haastava käyttäytyminen, työrauha			



Primary Teacher Education		Tekijä/Author Kortet Laura ja Vääräniemi Susanna	
Työn nimi/Title of thesis Perceptions of challenging behaviour and classroom misbehavior among 5th and 6th grade pupils			
Pääaine/Major subject Education	Työn laji/Type of thesis Master's thesis	Aika/Year March 2015	Sivumäärä/No. of pages 72
Tiivistelmä/Abstract <p>The purpose of the current study is to study the ideas of primary school pupils on challenging and disruptive behaviour at school. The study was taken part in by 63 pupils in grades 5 and 6 in a school in Northern Ostrobothnia.</p> <p>It has been felt that challenging behaviour and difficulties to maintain peace have been on the increase in schools, and they are constantly on the agenda in discussions on school issues. Challenging behaviour refers to behaviour that is inappropriate for an age group and against social norms. Difficulties to maintain a peaceful working atmosphere are related to activities against common rules and disturbances against peaceful learning and teaching circumstances.</p> <p>Challenging behaviour has been mostly studied from the viewpoint of teachers, while the learners' perspective has gained less attention. We are therefore interested in our study in how the pupils understand challenging behaviour and whether their understanding differs from that of teachers. Highlighting such differences can help us to find a joint understanding between teachers and pupils, and to find ways to intervene in challenging behaviour at school.</p> <p>In this study our first task is to establish how pupils understand challenging behaviour at school. Our second task is to find out what kind of behaviour disrupts the work of pupils at school. The study was conducted using a phenomenographic approach. The data was collected using a questionnaire with two open-ended questions. One of them was related to pupils' views of disruptive behaviour at school, while the other one was about behaviour considered inappropriate at school. The expressions present in the answers were assigned to units of meaning and categories that described the pupils' ideas of the phenomenon under study.</p> <p>According to our study, the pupils understand challenging behaviour at school in terms of problems with maintaining peace and disrespectful behaviour towards others. The problems with peace in the classroom mostly manifested themselves as chatting and noise making, including both disturbing whispers and loud yelling. Disrespectful behaviour appears in this study in the form of bullying, violation of personal integrity, disruption of learning and disrespectful behaviour towards the teacher. The results of this study only illustrate the views of the participants in the study, which is why the results cannot be directly generalised. The results can, however, give an idea of what pupils consider to be challenging behaviour at school.</p>			
Asiasanat/Keywords primary school, phenomenography, challenging behavior, peaceable classroom			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Arvot ja moraali käyttäytymisen ohjaajana	4
2.1	Moraalinen kehitys	4
2.2	Hyvät tavat osoittavat kunnioitusta	7
2.3	Koulu arvo- ja moraalikasvattajana	8
3	Haastava käyttäytyminen	11
3.1	Haastavan käyttäytymisen määrittely	11
3.2	Miksi lapsi käyttäytyy haastavasti?	13
3.2.1	<i>Yksilöön ja temperamenttiin liittyvät tekijät haastavan käyttäytymisen taustalla</i>	<i>14</i>
3.2.2	<i>Ympäristöön liittyvät tekijät haastavan käyttäytymisen taustalla</i>	<i>18</i>
3.2.3	<i>Teorioita haastavan käyttäytymisen taustalla</i>	<i>19</i>
3.3	Työrauhan häiriintyminen	23
3.3.1	<i>Työrauha</i>	<i>23</i>
3.3.2	<i>Työrauhaongelmat koulussa</i>	<i>24</i>
3.4	Haastavaan käyttäytymiseen ja työrauhaongelmiin vaikuttaminen	26
4	Tutkimuksen toteutus	31
4.1	Tutkimustehtävät	31
4.2	Metodologiset valinnat	31
4.2.1	<i>Fenomenografia ja laadullinen tutkimus</i>	<i>31</i>
4.3	Aineiston kerääminen	33
4.4	Aineiston analysointi ja analyysin eteneminen	35
5	Tulokset	38
5.1	Oppilaiden käsityksiä häiritsevistä käyttäytymisestä koulussa	38
5.1.2	<i>Oppilaiden käsityksiä oppitunnilla häiritsevistä tekijöistä</i>	<i>40</i>
5.1.3	<i>Välitunnilla oppilaita häiritseviä tekijöitä</i>	<i>42</i>
5.1.4	<i>Käytävillä oppilaita häiritseviä tekijöitä</i>	<i>44</i>
5.2	Oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä koulussa	45
5.3	Tutkimustulosten tarkastelua	47
5.3.1	<i>Oppilaiden käsityksiä kouluun sopimattomasta käyttäytymisestä</i>	<i>51</i>
6	Pohdinta	55
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	56
7	Lähteet	61

Liitteet

1 Johdanto

Haastavan käyttäytymisen kouluissa koetaan yleistyneen ja sen taustalla pidetään muun muassa taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia muutoksia. Asuminen keskittyy yhä enemmän kaupunkeihin ja perheiden hajoaminen avioerojen myötä on lisääntynyt. Kaupungistumisen myötä maaseudulle ominainen tiukka yhteisöllinen kontrolli ja yhtenäinen arvomaailma ovat murentuneet ja arvomaailma hajautunut. Näin ollen lapset eivät välttämättä kasva enää yhteiskunnassa, joka tarjoaa jatkuvuutta, johdonmukaisuutta, selkeitä käytös-normeja ja säännönmukaisuutta. Perinteinen aikuisten auktoriteettiasema on heikentynyt ja lapset ovat tasa-arvoisempia aikuisten kanssa. (Kinnunen, 2005, 24; Levin & Nolan, 2010, 39; Saloviita, 2014, 36.)

Tietotekniikan kehittymisen myötä myös lapset altistuvat erilaisille viihdeteollisuuden haittapuolille kuten väkivaltaiselle ja seksuaaliselle materiaalille. Tietolähteiden monipuolistu-essa myös lapset kohtaavat runsaasti eri lähteistä tulevaa tietoa, mikä voi aiheuttaa lapsissa ristiriitaisia ja hämmentäviä tunteita. Samalla opettajan rooli tiedon jakajana on vähentynyt ja muuttunut oppimisen ohjaamiseksi. (Levin & Nolan, 2010, 39; Saloviita, 2014, 36.) Samaan aikaan myös vuorovaikutus aikuisten kanssa vähenee. (Lehto-Salo & Marttunen, 2006, 99.) Liian monet koululaiset joutuvatkin olemaan yksin tai ikäistensä seurassa ilman aikuista useita tunteja päivässä. Tutkimukset osoittavat, että jo kymmenen tunnin yksinolo viikossa muodostaa riskin ajautua murrosiässä vaikeuksiin, joita ovat muun muassa masen-tuneisuus, kouluhaluttomuus tai pinnaus, ilkivalta, kiusaaminen ja päihteiden käyttö. (Kin-nunen, 2005, 24.)

Lukuisista eri medioista välittyvän kuvan perusteella myös opettajat kokevat käytöshäiri-öiden ja työrauhaongelmien lisääntyneen, ja tutkimukset tukevat tätä kuvaa. Vuonna 2001 noin 22 % peruskoulun ja lukion opettajista oli kokenut rasittavia työrauhaongelmia vii-meisen puolen vuoden aikana (Santavirta ym., 2001). Kymmenen vuotta aiemmin luku oli 15 % (Erätuuli & Puurula, 1992). Myös moni oppilas kokee, että omassa luokassa esiintyy työrauhaongelmia. STAKESin kouluterveyskyselyssä vuonna 2013 28 % peruskoulun 8. ja 9. luokkalaisista kokivat, että työympäristön rauhattomuus haittaa opiskelua. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2013.)

Levinin ja Nolanin (2010, 27) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat yleisimpinä ongelmi-na opetuksen kannalta oppilaiden liiallisen puhumisen, myöhästelyn, epäkunnioittavan

käyttäytymisen sekä tehtävien tekemättä jättämisen. Luokanhallinta ja järjestyshäiriöt koettiin yhdeksi vakavimmista ongelmista koulu-maailmassa. Saloviidan (2013, 156, 159–160) mukaan työrauhaa häiritsevät myös tahallinen sääntöjen rikkominen, opettajan testaus ja uhmakas käytös. Näitä vakavampia ”ongelmia” aiheuttavat vaikeat käytöshäiriöt, jotka ilmenevät muun muassa väkivaltaisuuksina, esineiden tahallisen rikkomisenä ja opetuksen häiritsemisenä. Tähän kuuluvat myös runsaat poissaolot koulusta. Haastava käyttäytyminen lisää opettajien stressiä ja turhautumista, ja monet opettajat mainitsevat oppilaiden häiriökäyttäytymisen, etenkin epäkunnioittavan käyttäytymisen, yhdeksi pääsyyksi opettajan työstä luopumiseen. (Landers, Alter & Servilio, 2008, 26; Hastings & Bham, 2003, 115–127.)

Usein oppilaiden ja opettajien käsitykset haastavasta käyttäytymisestä kuitenkin eroavat toisistaan. Oppilas ei itse välttämättä ymmärrä tehneensä mitään väärää, eikä ymmärrä toiminnastaan johtuvia seuraamuksia. (Kiiski, Närhi & Peitso, 2012, 69.) Meitä kiinnostakin tietää, mitä lapset ymmärtävät haastavalla käyttäytymisellä ja minkälaisen asioiden he kokevat häiritsevän työrauhaa. Vertaamme oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä ja työrauhaa häiritsevistä asioista siihen, mitä opettajat yleensä pitävät haastavana käyttäytymisenä ja työrauhaa häiritsevinä asioina. Tulevina luokanopettajina on mielenkiintoista, mutta myös tärkeää tietää, kokevatko oppilaat samat asiat haastavina ja työrauhaa häiritsevinä.

Tutkimuksia lasten käsityksistä haastavaan käyttäytymiseen ei juurikaan ole. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos teettää säännöllisin väliajoin kouluterveyskyselyn, jossa kootaan tietoa nuorten elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista sekä oppilas- ja opiskelijahuollosta. Kyselyssä kysytään myös työrauhaan liittyviä kysymyksiä, mutta se teetetään peruskoulun 8. ja 9. vuosiluokkien oppilaille sekä lukion ja ammatillisen koulutuksen 1. ja 2. vuoden opiskelijoille. Tulevina luokanopettajina meitä taas kiinnostavat alakoulun oppilaiden näkemykset, sillä tutkimuksia heidän näkökulmastaan ei juuri ole.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on fenomenografista tutkimusotetta noudattaen lisätä ymmärrystä ja tuoda esiin tavanomaisesta opettajalähtökohdasta poiketen oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä. Mikäli haastavaan käyttäytymiseen halutaan vaikuttaa, on hyvä tiedostaa, millaista käyttäytymistä oppilaat pitävät haastavana, sillä näkemykset oppilaiden ja opettajien kesken vaihtelevat. Tutkielman alussa teoriaosuudessa käsitellään arvoja ja moraalikäsityksiä sekä näiden kehittymistä osana käyttäytymisnormeja (luku 2) tuoden

samalla historiallista näkökulmaa esiin. Haastavaan käyttäytymiseen liittyvää teoriaa tarkastellaan keskeisten termien (luku 3.1) valossa, sekä pohtien haastavan käyttäytymisen taustoja erilaisten käyttäytymisteorioiden pohjalta (luku 3.2). Koulun haasteita kohdata haastavaa käyttäytymistä tarkastellaan työrauhaongelmien näkökulmasta (luku 3.3). Nämä muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen johon oppilaiden käsitykset haastavasta käyttäytymisestä myöhemmin liitetään. Empiirisessä osiossa selvitetään tutkimuksen toteutustapa ja aineistonkeruumenetelmä. Tämän jälkeen esitetään analyysi sekä tutkimustulokset ja johtopäätökset.

2 Arvot ja moraalikäyttäytymisen ohjaajana

Arvot ja moraalit vaikuttavat keskeisesti siihen, miten me käytäydymme. Arvo- ja moraalikäsitykset välittyvät omilta vanhemmilta, mutta myös koululla on tärkeä rooli arvo- ja moraalikasvattajana. Etenkin nykyisin koti ja koulu joutuvat kuitenkin kilpailemaan myös televisiosta, internetistä, elokuvista jne. välittyvien arvo- ja moraalikäsitysten kanssa. Lisäksi globalisaation ja monikulttuurisuuden myötä arvo- ja moraalikäsitykset jatkuvasti monipuolistuvat. (Kallio, 2005, 9–10,13.)

2.1 Moraalinen kehitys

Lawrence Kohlbergin (1927–1987) mukaan käsityksemme oikeasta ja väärästä muuttuvat ja kehittyvät ajan mittaan ollessamme vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Hänen teoriansa moraalista kehityksestä pohjautuu Jean Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriaan. Kohlbergin mukaan moraalinen kehitys etenee laadullisesti tietyssä järjestyksessä tulevana vaiheina riippumatta kulttuurista, johon ihminen on syntynyt. Opettajan on tärkeää tuntea moraalisen kehityksen vaiheet, jotta hän näkee oman roolin merkityksen moraalikasvattajana. (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 13–14, 17.)

Kuten niin monessa asiassa, myös moraalisisessa kehityksessä vastavuoroisella kiintymyssuhteella on tärkeä merkitys. Se on perusta omanarvontunteelle ja toisiin ihmisiin luottamiselle, mutta myös edellytys lapsen empatiataidoille ja tottelemaan oppimiselle. Totteleminen on edellytys itsehallinnan ja itsekontrollin kyvylle ja sen herkkyyskausi on 1,5–3 ikävuoden aikana. Tuolloin lapsi havainnoi, miten maailmassa tulee elää oppien näin sosiaalisen sopimuksenteon alkeet. Pienet lapset tarvitsevatkin selkeät ohjeet, käskyt ja kiellot sekä niistä kiinnipitämisen. (Kinnunen, 2005, 16–18.)

2–6-vuotiaan lapsen ajattelu on Piaget'n mukaan esioperationaalisessa vaiheessa, jolloin ajattelu on vielä hyvin minäkeskeistä, eikä lapsi kykene vielä asettumaan toisen ihmisen asemaan. Moraalinen kehitys on Kohlbergin mukaan esimoraalisessa eli niin sanotussa seurausmoraalin vaiheessa, jolloin käsitys oikeasta ja väärästä perustuu teon seurauksiin, palkintoihin tai rangaistuksiin. Lapsi alkaa siis ymmärtää, mikä on oikein ja mikä väärin, sekä millaisia seurauksia erilaisista teoista on. Tässä vaiheessa lapsi myös alkaa tuntea syyllisyyttä tehtyään väärin. Aikuisen ilahtuminen tai pahastuminen toimii ohjenuorana suotavan ja ei-suotavan käyttäytymisen oppimisessa. Tämän vuoksi on tärkeää, että väärät

teot johtavat aina seuraamuksiin. (Kinnunen, 2005, 19–20; Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 26–27, 39–42, 58–59.)

Koulun aloittava, kuuden seitsemän vuoden ikäinen lapsi, on Piaget’n mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa, joka kestää suunnilleen ikävuoteen 11 saakka. Koulun alussa lapsi ei vielä kykene abstraktiin päättelyyn eikä kykene aina arvioimaan tekojensa seurauksia. Lapsen mennessä kouluun häneltä kuitenkin odotetaan jo kykyä kuunnella opettajan käskyjä ja totella opettajaa. Lisäksi häneltä odotetaan sosiaalisia taitoja ja kykyä toimia ryhmässä. Kohlbergin mukaan lapsen moraali esikouluiässä on hyvin minäkeskeistä ja ohjautuu rutiineista. Vähitellen minäkeskeisyys vähenee ja lapsi kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan ainakin osittain. (Kinnunen, 2005, 21–23; Saloviita, 2014, 43–44; Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 28–32, 58–59.)

Alakouluiässä lapsi elää sovinnaisen moraalin eli sääntömoraalin kautta, jolloin rutiinit ja säännöt ovat hyvin tärkeitä. Lapset rakastavatkin erilaisia sääntöjä, sillä ne luovat turvallisuutta ja toistuvuutta. Lapsille on myös tärkeää päästä mukaan yhteisten sääntöjen laatimiseen, sillä silloin he sitoutuvat niihin paremmin. Toisaalta lapset myös kokeilevat rajoja ja rikkovat sääntöjä. Rikkomuksista pitää aina olla seuraukset, sillä muutoin sääntö menettää merkityksensä, mikä taas johtaa sääntöjen kunnioittamattomuuteen. Seuraukset myös opettavat lapsille vastuun ottamista omista teoistaan. Myöhemmin tässä vaiheessa lapsi kykenee jo Piaget’n mukaan harkitsemaan asioita teon tarkoituksen näkökulmasta. (Kinnunen, 2005, 21–23; Saloviita, 2014, 43–44; Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 28–32, 39–42, 58–59.)

Vanhempien ja opettajien ohjauksella sekä palkkioiden ja rangaistusten käytöllä on suuri merkitys lapsen moraalisisessä kehityksessä. Kasvuvuosien aikana nämä sosiaaliset voimavarat ovatkin tärkeitä, sillä lapsen oma moraalikehitys on vielä kesken, ja ympäristöstä välittyy paljon ristiriitaisia vaikutteita. Vanhemmat tai muut merkittävät aikuiset eivät ole jatkuvasti ohjaamassa lasten käyttäytymistä, mikä edellyttää ulkoisen vahvistamisen korvautumista sisäisellä kontrollilla ja ohjauksella. Itseohjautuvuuden myötä sisäiset vaatimukset ja itsevahvistaminen toimivat tärkeinä toimintaa ohjaavina ja estävinä tekijöinä. Lapset ja nuoret alkavat siis vähitellen toimia oman käytöksensä ohjaajina ilman jatkuvaa ulkoista ohjausta. (Bandura, 2002, 18, 50, 55.)

Kymmenen yhdentoista vuoden iässä monet lapset alkavat jo kurkotella kohti nuorten maailmaa. Olisi kuitenkin tärkeää, että lapsi ei irtaannu kodista ikävaiheessa, joka ei ole kehi-

tyksellisesti vielä itsenäistymisen aikaa, sillä tällöin lapsuus jää kesken. Tämä taas johtaa siihen, että osa lapsuuden kehitystehtävistäkin jää kesken. Vahvaksi ja vastuulliseksi aikuiseksi kasvaakseen lapsi tarvitsee pitkän ja kiireettömän lapsuuden. (Kinnunen, 2005, 25–26.)

Vähittäinen itsenäistyminen on lapsen/nuoren kehityksen kannalta myös tärkeää. Yläkouluun siirtyessä omien ikätovereiden merkitys kasvaa nuorten elämässä, ja ikätoverinormit alkavat kilpailla opettajan tarjoamien normien kanssa. (Saloviita, 2014, 44.) Lisääntyvän itsenäisyyden myötä nuoret usein kokeilevat erilaisia vaaroja sisältäviä käyttäytymismalleja. Tämän kautta he oppivat toimimaan hankalien asioiden kanssa. Jos pulmallisia tilanteita ei kohtaa lainkaan, ei niistä opi myöskään selviytymään. Toisaalta vanhempien ja muiden tärkeiden aikuisten antama sosiaalinen tuki on edelleen tärkeää, sillä runsaita riskejä sisältävät ympäristöt ilman sosiaalista tukea tarjoavat malleja ja kannustimia normeja ja lakia rikkovalle käyttäytymiselle. (Bandura, 2002, 67–68.)

Moraalikehityksessään nuori siirtyy periaatteellisen moraalin tasolle, vaikka Kohlbergin mukaan jokainen ei tätä vaihetta saavutakaan. Periaatteellisen moraalin ensimmäisessä, sopimusmoraalin vaiheessa, nuori havaitsee, että säännötkin ovat vain sopimuksia ja näin ollen suhteellisia. Tässä vaiheessa ihminen kykenee arvioimaan arvojen ja normien välisiä ristiriitoja. Nuori haluaakin perusteluja erilaisille säännöille, ja etenkin tässä vaiheessa sääntöjä tulisi luoda yhdessä nuorten kanssa niin kotona kuin koulussa. Periaatteellisen moraalin toisessa vaiheessa ihmisellä on jo omia periaatteita, jotka säätelevät yhdessä yleispätevien periaatteiden kanssa hänen omaa henkilökohtaista moraaliaan. Myös Piaget’n mukaan nuori vähitellen kykenee pohtimaan moraalisisia ja elämänkatsomuksellisissa asioissa ideologisia ja tulevaisuutta käsitteleviä kysymyksiä. (Kinnunen, 2005, 26–27; Saloviita, 2014, 44; Hersh, Paolitto & Reimer, 32–42, 60–61.)

Edellä kuvattu moraalinen kehitys ajatellaan olevan jossakin määrin yleismaailmallinen, sillä kehitysvaiheet seuraavat toisiaan kulttuurista tai ympäristöstä riippumatta. Kulttuuri ja ympäristö kuitenkin vaikuttavat siihen, mitä lapsille opetetaan ja annetaan malliksi sekä mil-laista käyttäytymistä vahvistetaan palkkioin ja rangaistuksin. Tärkeimpiä vaikuttajia ovat luonnollisesti lapsen elämän merkittävimmät ihmiset, jotka vaikuttavat siihen, mitä ja miten lapset ajattelevat erilaisista asioista. Kuitenkin kaikilla yhteiskunnallisilla vaikutuslähteillä on oma osuutensa moraalikäsitteiden kehittämisessä. (Bandura, 2002, 22, 54–55, 72.)

2.2 Hyvät tavat osoittavat kunnioitusta

Kuten edellä jo mainittiin, haastavaksi käyttäytymiseksi koulussa koetaan erityisesti oppilaiden epäkunnioittava käyttäytyminen niin opettajia kuin toisia oppilaita kohtaan. Tutkimustulokset haastavasta käyttäytymisestä koulussa nostavatkin esiin kysymyksen lasten ja nuorten käytöstavoista sekä tapakasvatuksesta.

Talonpoikaisajan Suomessa korostettiin vanhempien ihmisten kunnioittamista, ahkeruutta, rehellisyyttä ja tottelevaisuutta. Nämä tehtiin selväksi lapsille jo pienestä pitäen ja ne toimivat ohjenuorana lasten kasvatuksessa. 1960-luvulla vanha tapa- ja käytöskulttuuri alkoi vähitellen menettää asemaansa, mikä johti niin sanotun vapaan kasvatuksen periaatteiden nousuun. Vanhemmat eivät enää pitäneet yhtä lujaa kuria, eivätkä antaneet lapsille vastuuta samalla tavalla kuin aiemmin. Tämän perusteella osasta nykynuorista voidaankin puhua niin sanotun vapaan kasvatuksen tuotteina, jotka tekevät mitä haluavat ja jotka ovat hylkäämässä perinteisiä arvoja ja tapoja. (Laitinen & Jauhiainen, 2000, 13–15.)

2000-luvulla perheen rakenne ja rooli ovat entisestään muuttuneet. Perheenjäsenet eivät välttämättä ehdi juuri nähdä toisiaan kaiken kiireen keskellä ja perheen yhteiset hetket ja yhteiset perinteet ovat vähentyneet. (Laitinen & Jauhiainen, 2000, 16.) Lapset myös viettävät yhä enemmän aikaa yksin kotona ilman vanhempiaan. Lapsi kuitenkin tarvitsee vanhempiensa läsnäoloa, vaikka hän selviäisi jo kotonaan yksin. Vanhempiensa kanssa lapsi oppii monia elämässä tarvittavia taitoja. (Kinnunen, 2005, 24.) Tavat ja perinteet eivät siis välttämättä siirry kotoa kuten aiemmin. Kodeissa ei aina opeteta edes toisten huomioonottamista ja kunnioittamista, jolloin koulun aloittaa lapsi, jolla ei ole riittäviä valmiuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen. Vanhemmat siirtävät kasvatust vastuuta yhä enemmän kouluille ja opettajille, ja asiat, jotka ennen olivat kodin velvollisuus, on siirtynyt koulun ja opettajien vastuulle. Nykyisin opettajien odotetaan kiinnittävän huomiota lasten tapakasvatukseen yhä enemmän. (Laitinen & Jauhiainen, 2000, 16–19, 48.)

Kaikki perheen ulkopuoliset tahot kuten televisio, internet, some, elokuvat sekä muu kulttuuriympäristö vaikuttavat tapakulttuurin kehittymiseen entistä enemmän. Tiedotusvälineillä onkin suuri vaikutus lasten ja nuorten ihanteiden ja asenteiden muokkaamisessa. Koulu joutuu siis kasvatustyössään kilpailemaan eri medioiden antamien voimakkaiden vaikutteiden kanssa. Suurten luokkakokojen ja opettajien entistä suuremman työmäärän vuoksi opettajilla on vähemmän aikaa käytös- ja tapakasvatuksen opettamiseen. Huomion kiinnittäminen käytös- ja tapakasvatukseen olisi kuitenkin erittäin tärkeää. Pelkän kirjatie-

don oppiminen ja koulumenestys eivät riitä, sillä ihmisen tulee myös osata kunnioittaa toisia, ottaa toiset ihmiset huomioon ja käyttäytyä tilanteen vaatimalla tavalla. Hyvien tapojen opettamisen ei tarvitse olla opettamalla opettamista, vaan hyvien tapojen merkityksen voi tuoda esiin joka päivä kaikessa koulutyössä. (Laitinen & Jauhiainen, 2000, 42–44; tapakasvatus, 2013; Saloviita, 2014, 24.)

Hyvät tavat ovat lapsen oikeus. Ne ovat osa arjen taitoja ja perusedellytys toimivalle vuorovaikutukselle, jossa luodaan sivistyneen kanssakäymisen perusta. Perustana hyvälle tavolle on toisten ihmisten kunnioitus. Hyviä tapoja, vuorovaikutuskykyä ja toisten kunnioittamista tarvitaan joka päivä ja kaikkialla. Ne ovat tuki elämän eri tilanteisiin, vuorovaikutuksen vahvistajia muiden kohtaamiseen sekä yksi perusta hyvän itsetunnon rakentumiseen. Lisäksi ne auttavat yksilöä luomaan itselleen paikan yhteisössä, jossa yhdessä sovitut käytänteet lisäävät yhteenkuuluvuutta. Hyvät käytöstavat ovatkin osa kansalaisosaamista ja osa yhteiskunnan säännöstöä, jota tulee oppia kunnioittamaan ja noudattamaan. (Tapakasvatus, 2013.)

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa tapakasvatus huomioidaan monessa eri yhteydessä. Hyvää käytöstä voidaankin opettaa monen eri oppiaineen yhteydessä, ja tapakasvatus on yksi tärkeimmistä kaikki oppiaineet läpäisevästä kokonaisuudesta. Lisäksi se on osa jokapäiväistä elämää koulussa niin välitunneilla, ruokailussa kuin käytävilläkin. Kun koulussa arvostetaan hyviä tapoja ja muiden ihmisten kunnioitusta, kasvavat oppilaat kohteliaan käytöksen sekä kunnioittavan ja taitavan vuorovaikutuksen kulttuuriin. Toimiminen yhteisesti sovitulla tavalla ja hyvien tapojen mukaisesti edistää työrauhaa ja kaikkien viihtymistä koulussa. (Tapakasvatus, 2013.)

2.3 Koulu arvo- ja moraalikasvattajana

Arvot sekä käsitys oikeasta ja väärästä ohjaavat yksilön toimintaa. Osa arvoista ja moraalikäsityksistä ovat ihmiseen sisäänrakennettuina, mutta suurin osa arvoista ja käyttäytymistä ohjaavista normeista tulee ympäristöstä. Jotta yhteiskunta olisi toimiva, se pyrkii välittämään tietyt arvot ja normit kansalaisille. Näitä arvoja välittävät tietoisesti muun muassa huoltajat sekä erilaiset kasvatus- ja harrasteympäristöt. Tämän lisäksi arvot välittyvät niin sanotusti piiloisesti, joita vanhempienkaan on mahdotonta suodattaa tai miettiä kaikkea tekemäänsä, vaan lapset oppivat näitä arvoja myös havainnoimalla ja matkimalla ympäristöä. Koska nykyaikana arvot moninaistuvat ja tarjolla on monenlaisia arvoja sekä mediasta

että eri kulttuureista ja muista ympäristöistä, on mahdotonta opettaa vain tietynlaisia arvoja. Sen sijaan näitä erilaisia arvoja tulisi pohtia eettisesti ja moraalisesti kasvatettavien kanssa yhdessä. (Kallio, 2005, 13.)

Jokainen opettaja toimii esimerkkinä ja moraalikasvattajana lapsille, vaikkei sitä tietoisesti teekään. Kasvatus on aina arvosidonnaista, sillä kasvattaja vaikuttaa jossakin määrin kasvatuksensa sisältöihin ja välittää niitä arvoja, joita hän itse pitää arvokkaina. Koululaitos on vanhempien ohella yksi tärkeä kasvattaja, joka heijastaa yhteiskunnan eettisiä arvoja. Opettajat välittävät valtakunnallisen ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien arvojen lisäksi myös omia arvoja, joiden taustalla vaikuttavat opettajan oma lapsi- ja ihmiskäsitys. Kuitenkin haastetta koulun arvokasvatukselle tuovat yhteiskunnan moninaistuminen ja globalisaatio. Nykyisen postmodernin yhteiskunnan on sanottu perustuvan relativismiin, individualismiin ja narsismiin. Yhteisön merkityksen sijaan korostetaan yksilöä ja yksilön mahdollisuuksia ja oikeuksia toteuttaa itseään. Samalla kuitenkin korostuu välinpitämättömyys toisista, empatian puute ja kyvyttömyys asettua toisen ihmisen asemaan. (Kallio, 2005, 12–15, 30.)

Jo Emile Durkheim (1858–1917) piti koulua keskeisenä paikkana moraalisaantöjen oppimiselle. Hän määrittelee moraalin tarkoittamaan yhteiskunnallista käyttäytymissääntöä, joka ylittää yksilön. Yksilön arvotahto seuraa nyky-yhteiskunnassa yksilöllistä moraalialia. Itsekeskeinen ja omaa etua tavoitteleva ei siten voi Durkheimin mukaan olla moraalista. (Kallio, 2005, 20–21.) Hänen mukaansa perheellä on tärkeä, mutta rajattu rooli lapsen moraalikasvatuksessa, sillä perhe on vain pieni ryhmä ihmisiä. Koulu taas on ikään kuin pieni yhteiskunta, joka on lähempänä aikuisten yhteiskuntaa kuin perhe. Se edustaa sitä yhteiskuntaa, johon lapsen ja nuoren odotetaan kasvavan ja sitoutuvan. (Durkheim, 1973, 146, 149–150.)

Koulussa on paljon erilaisia sääntöjä, joita kunnioittamalla lapsi oppii kunnioittamaan sääntöjä yleisesti, kehittämään itsekontrollia ja hillitsemään käyttäytymistään. Durkheimin mukaan yhteisöllinen toiminta joko edistää hyvyttä tai lisää pahuutta. (Durkheim, 1973, 146, 149–150; Juurikkala, 2008, 8.) Jos siis suurin osa oppilaista pitää huonoa käyttäytymistä ja sääntöjen rikkomista toivottavana käyttäytymisenä, leviää se helposti muidenkin oppilaiden käyttäytymismalliksi. Jos taas suurin osa korostaa hyvien käytötapojen merkitystä ja kunnioittaa sääntöjä, omaksuvat myös toiset oppilaat helpommin tällaisen käyttäytymisen.

Koska perinteiset kasvatusta ohjaavat normit, joita koulukin pyrkii oppilailleen välittämään, sekoittuvat yhteiskunnassa uusiin leviäviin arvoihin muista kulttuureista, medioista ja yksilöiden itsensä luomiin omiin arvoihin, on arvokasvatus kouluissa ongelmallista. Koulujen onkin vaikea valvoa nykyaikana normeja, joita se tukee. Nuorille teetetyn kyse-
lyn perusteella on muun muassa havaittu, että yli puolet oppilaista on osallistunut toisen oppilaan kiusaamiseen, mutta vain harva on jäänyt tästä normien vastaisesta toiminnasta kiinni. 86 prosenttia oppilaista piti koulun normien rikkomista normaalina ja noin puolet oppilaista piti yleisen lain rikkomista normaalina. (Kallio, 2005, 30.)

John Deweyn (1859–1952) mukaan koulun tulisi rakentua pienenisyhteiskunnaksi, jossa demokraattiset ihanteet ovat määrääviä. Hän korosti oppilaiden aktiivista osallistumista traditionaalisen koulukurin sijaan. Kasvatusta hän piti sosiaalisena prosessina, joka pyrkii kehittämään kasvatettavista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. (Dewey, 1957, 7–8, 23–24.) Vielä nykyäänkin perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että perusopetuksen tulee edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Huomiota tulee siis kiinnittää oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset, 2010, 6–7.) Lisäksi perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetuksen tehtävänä on tarjota mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus, mutta myös antaa yhteiskunnalle väline lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa sekä kehittää sivistyksellistä pääomaa. Jotta yhteiskunnan jatkuvuus voidaan varmistaa, tulee perusopetuksen siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. (pop, 2004, 6.)

Myös perusopetuslaissa on asetettu, että *”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”* (Perusopetuslaki, 1998/628, 2.pykälä). Ensimmäiseksi tavoitteeksi on siis juuri asetettu kasvatus, vaikka usein koulun kasvatustehtävä unoh-
tuu, etenkin nykyisessä suorituskeskeisessä ja kilpailua korostavassa yhteiskunnassa. Kuitenkin yhteiskunnalle olisi tärkeintä, että koulusta valmistuu kunnan kansalaisia. Jo lain nojalla voi opettaja siis hyvällä omallatunnolla varata aikaa myös oppilaiden kasvattami-
seen. (Saloviita, 2014, 23–24.) Lisäksi opetussuunnitelmassa sanotaan, että koulutyö tulee järjestää siten, että oppilaan hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle on mahdollisimman suotuisat edellytykset, ja että ilmapiirin tulee olla kunnioittava ja ystävällinen. (Perus-
opetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset, 2010, 6.)

3 Haastava käyttäytyminen

Haastavalla käyttäytymisellä voi olla monenlaisia seurauksia henkilölle itselleen sekä tämän lähipiirille. Koulussa haastava käyttäytyminen voi johtaa oppilaan alisuoriutumiseen, vaikka todelliset taidot olisivatkin koenumeroiden osoittamaa tieto- ja taitotasoa paremmat. Haastava käyttäytyminen voi aiheuttaa myös sosiaalisen kanssakäymisen rajoittuneisuutta, elinpiirin kaventumista, arjenhallinnan vaikeutta sekä mielenterveysongelmia. Kasautuvat ongelmat voivat heijastua koko lähipiiriin aiheuttaen emotionaalisia ristiriitoja muun muassa perheenjäsenten välille. Lisäksi uhkana on henkilön syrjäytyminen yhteiskunnasta. (Emerson & Einfeld, 2011, 1, 3–4, 7.)

Suomenkielisessä kirjallisuudessa termi *haastava käyttäytyminen* on lievempi kuin englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty termi *challenging behavior*. Suomessa käytettävä *haastava käyttäytyminen* on siis ikään kuin pehmeämpi muoto erilaisille normaalista käyttäytymisestä poikkeaville muodoille ja kattaa niin psykologisen kuin sosiaalisenkin alueen. Termi *käytöshäiriö* viittaa taas Suomessa lääketieteellisesti diagnosoituun käytöshäiriöön. Sen vuoksi suomen kielessä käytetään mieluummin termiä haastava käyttäytyminen kuvaamaan kaikenlaisia käyttäytymisen ongelmia eri osa-alueilla.

Tässä työssä puhumme haastavasta käyttäytymisestä, sillä sisällytämme siihen muutakin kuin pelkän diagnostisesti määritellyn käytöshäiriön. Haluamme myös välttää sisällöllisesti negatiivisesti latautunutta käytöshäiriö-sanaa.

3.1 Haastavan käyttäytymisen määrittely

Haastava käyttäytyminen on suhteellisen uusi käsite ja aiemmin puhuttiinkin esimerkiksi pahatapaisuudesta. Koulussa haastavasta käyttäytymisestä puhutaan muun muassa termeillä ongelmakäyttäytyminen, häiriökäyttäytyminen sekä häirikkö, ja se määritellään suhteessa siihen, miten ihmiset normaalisti käyttäytyvät. (Kerola & Sipilä, 2007, 13.) Haastava käyttäytyminen määritelläänkin käyttäytymiseksi, joka poikkeaa selvästi ympäröivän yhteiskunnan käyttäytymismalleista ja normeista, ja joka haastaa ihmisen itsensä tai muut ihmiset. Käyttäytyminen aiheuttaa selvää haittaa sekä itselle että ympäristölle ja on toistuvaa. (Emerson & Einfeld, 2011, 1, 3–4, 7, 10.) Haastava käyttäytyminen voi kuitenkin johtaa käytöshäiriöön (Lehto-Salo & Marttunen, 2006, 99). Diagnostisesti käytöshäiriöstä on kyse silloin, kun lapsi käyttäytyy toistuvasti aggressiivisesti, epäsosiaalisesti tai muutoin

poikkeavasti ja käyttäytyminen poikkeaa selvästi iänmukaisista sosiaalisista odotuksista ja on kestänyt vähintään kuusi kuukautta. (Moilanen, 2004, 265; Psykiatrian luokituskäsikirja, 2012, 305.)

Teoreettisesti käyttäytymisen haasteita voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta riippuen siitä, miten se ilmenee. Ongelmakäyttäytyminen voi suuntautua joko itseen, jolloin puhutaan internalisoitavista häiriöistä tai ulospäin, jolloin puhutaan eksternalisoitavista häiriöistä. Itseen kohdistuvan aggressiivisen käyttäytymisen taustalla voi olla esimerkiksi mielialahäiriö, jos oppilas kärsii ahdistuksesta tai masennuksesta. Usein nämä tunne-elämänhäiriöt heijastuvat myös ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen, jolloin se voi ilmetä haastavana käyttäytymisenä muita ihmisiä tai ympäristöä kohtaan. Eksternalisoitavissa häiriöistä puhuttaessa käytetään myös termiä käytöshäiriö. (Moilanen, 2010, 201, 265.)

Haastava käyttäytyminen on aina viesti jostain. Tätä viestiä ei kuitenkaan osata ilmaista sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Haastava käyttäytyminen ilmenee arjessa monella eri tavalla, ja uusia haastavan käyttäytymisen muotoja kohtaa jatkuvasti. Lisäksi käyttäytymisen herättää toisissa usein voimakkaita tunteita. (Kerola & Sipilä, 2007, 13, 16.) Normaaliiin elämään liittyviä tunteenpurkauksia ei voida luokitella haastavaksi käyttäytymiseksi. Myöskään henkilön vammaan liittyvää käyttäytymispiirrettä, kuten jatkuvaa liikehdintää tai ääntelyä ei voi luokitella haastavaksi käyttäytymiseksi, sillä siitä ei aiheudu varsinaista haittaa kenellekään. (Emerson & Einfeld, 2011, 4.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa termi haastava käyttäytyminen, *challenging behavior*, ymmärretään osittain eritavoin kuin suomenkielessä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa määritelmään sisältyy myös sairaudesta tai vammasta, kuten kehitysvammaisuudesta johtuva todella aggressiivinen käyttäytyminen, jolloin ihminen on vaaraksi itselleen, muille ihmisille tai ympäristölleen. Lisäksi siihen sisältyy pakkoliikkeet ja äänelliset pakkoliikkeet, ylivilkkaus, epäsopivien esineiden syöminen sekä sopimaton seksuaalinen käyttäytyminen. Vasta viimeaikoina englanninkielisessä kirjallisuudessa termiin *challenging behavior* on liitetty myös sosiaalinen ulottuvuus ympäristön määrittelemistä sosiaalisista ja kulttuurisista normeista, jotka ohjaavat hyväksyttyä käyttäytymistä eri tilanteissa. Mitä muodollisempi on ympäristön konteksti, sitä tiukemmat ovat hyväksyttävää käyttäytymistä ohjaavat normit. (Emerson & Einfeld, 2011, 4–5, 7.)

Sitä vastoin muun muassa Kauffmanin käyttämä termi, *conduct disorder*, on suoraan käännettynä käytöshäiriö ja ymmärretään englanninkielisessä kirjallisuudessa epäsosiaaliseksi käyttäytymiseksi. Tällöin henkilö rikkoo muiden oikeuksia ja käyttäytyminen poikkeaa ikäkaudelle asetetuista sosiaalisista normeista (Kauffman, 2001, 373). Määritelmä on siis lähes sama kuin suomen kielen haastava käyttäytyminen. Suomessa haastava käyttäytyminen ei kuitenkaan ole sama kuin käytöshäiriö. Muita ulkomaisessa kirjallisuudessa esiintyviä nimityksiä haastavalle käyttäytymiselle ovat emotional and behavioral problems (Talan, 2009, 28), behavioral disabilities/disorders (Kauffman, 2001, 6; Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti, 2002, 249; Smith, 2007) sekä behavioral difficulties (Gimbel & Holland, 2003).

Käyttäytymisen haasteista, jotka ovat lähempänä sitä, mistä me puhumme gradussamme, käytetään sen sijaan nimityksiä emotional and behavioral problems (Talan, 2009, 28), difficulties (Gimbel & Holland 2003), disabilities ja disorders (Kauffman 2001, 6; Ruoho ym. 2002, 249; Smith 2007). Viimeisimmästä käytetään nimitystä EBD (Ruoho ym., 2002).

3.2 Miksi lapsi käyttäytyy haastavasti?

Haastavaan käyttäytymiseen, työrauhaongelmiin tai sitä vakavampiin käytöshäiriöihin on harvoin löydettävissä vain yhtä ainoaa syytä. Haastavan käyttäytymisen syiden pohtiminen on kuitenkin tärkeää, jotta voitaisiin pohtia niitä keinoja, joilla käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa. Koulussa yleisimpiä haastavan käyttäytymisen syitä ovat opittu toimintamalli, kommunikoinnin pulmat, struktuurin puute ja epävarmuus, mielekkään tekemisen puute, vaikeus ymmärtää sosiaalisia tilanteita, aistipoikkeavuudet, oman toiminnan ohjaamisen vaikeudet, kipu, pelko, stressi, juuttuminen, fyysiset syyt, turvattomuus, itsetunnon heikkous sekä tunteiden tunnistamisen ja käsittelyn vaikeudet. (Emerson & Einfeld, 2011, 36; Kerola & Sipilä, 2007, 32.)

Kun ryhdytään selvittämään haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä, tulee ensin tarkastella, voiko käyttäytymisen taustalla olla jokin edellä mainituista seikoista, esimerkiksi kommunikaatioympäristön toimimattomuus, ennakoimattomuus ja strukturoimattomuus. On siis tärkeää pohtia, mitkä tekijät kyseessä olevassa tilanteessa tai sen tulkinnassa saavat henkilön käyttäytymään haastavasti. (Kerola & Sipilä, 2007, 18, 30.) Myös esimerkiksi vaatimus liian pitkään paikallaan pysymisestä purkautuu usein lopulta levottomana käytöksenä. Mielekkään toiminnan tai motivaation puute sekä liian vaikeat tai helpot tehtävät johtavat taas turhautumiseen ja sitä kautta levottomaan käyttäytymiseen. Toi-

saalta haastavan käyttäytymisen taustalla voi myös olla väsymys tai nälkä. (Kerola & Sipilä, 2007, 78; Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012, 153–170.)

Tarkastelemme ensin käytöshäiriöiden taustalla vaikuttavia tekijöitä, sillä samat tekijät aiheuttavat myös haastavaa käyttäytymistä ilman, että kyseessä olisi vielä käytöshäiriö. Käytöshäiriön syyt voivat olla peräisin yksilöstä itsestään (geneettiset, neurologiset, psyykkiset tekijät) tai ympäristöstä (Moilanen, 2004, 271). Lapseen tai nuoreen itseensä liittyvät tekijät koskevat geneettistä periytyvyyttä, vaikka ympäristötekijöiden on arvioitu vaikuttavan käytöshäiriöiden kehittymiseen perimää voimakkaammin. Kuitenkin esimerkiksi aggressiivisuuden ja yliaktiivisuuden geneettinen periytyminen on yleistä. Myös keskosuuteen voi liittyä erilaisia neuropsykologisia ongelmia, esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriötä, jotka altistavat käytöshäiriön kehittymiselle. (Lehto-Salo & Marttunen, 2006, 104.) Ympäristöön liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi opettajaan, oppimisympäristöön, kotiin, kaveripiiriin, perheen psykososiaalisiin olosuhteisiin tai yhteiskuntaan liittyvät asiat. Yleensä taustalla on näiden tekijöiden yhteisvaikutus ja ongelmat usein kasautuvat. (Kiiski, Närhi & Peitso, 2012, 5.)

3.2.1 Yksilöön ja temperamenttiin liittyvät tekijät haastavan käyttäytymisen taustalla

Yksilöstä itsestään johtuvat tekijät haastavan käyttäytymisen taustalla ovat usein sellaisia, joihin yksilö ei itse voi vaikuttaa. Nämä tekijät voivat olla geeni-, neuro- tai psyykkisperäisiä. Vaikka haastavan käyttäytymisen taustalla on usein monen tekijän yhteisvaikutus, on geeniperimällä todettu olevan vaikutusta tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, kuten rikollisuuteen, tarkkaavaisuuden häiriöihin, ylivilkkauteen, masennukseen, autismiin tai levottomuuteen. Osassa käyttäytymisen haasteista voi olla taustalla myös aivoperäinen häiriö, jonka vaikutukset voivat ilmetä epäsosiaalisena käytöksenä, oppimisen ongelmina, ylivilkkautena, impulsiivisuutena tai keskittymishäiriöinä. Ympäristötekijöillä ja sosiaalisella oppimisella on kuitenkin suuri vaikutus siihen, vahvistavatko vai heikentävätkö ne perintötekijöiden tai aivoperäisten tekijöiden vaikutusta. (Kauffman, 2013, 100–103.)

Esimerkiksi ADHD:n eli tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriön perimmäiset syyt ovat aivojen toiminnan häiriössä. Kyseessä on aivojen biologinen ja suurelta osin perinnöllinen erilaisuus. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että ADHD on vahvasti perinnöllinen. (Adler & Florence 2009, 34, 39, 52.) Perinnölliset tekijät selittävät jopa 60–90 % ADHD:n alttiudesta (Moilanen, 2012a, 37). Vaikka geenien vaikutus ADHD:n syntyyn on suuri, määräy-

tyy lopputulos aina geenien ja ympäristön yhteisvaikutuksesta (Adler & Florence, 2009, 54, 56). Tämä tarkoittaa sitä, että ympäristötekijät voivat ”estää” häiriön kehittymisen, vaikka henkilöllä olisi geneettinen riski saada ADHD. Ympäristötekijät eivät myöskään itsessään aiheuta ADHD:tä, vaan lisäävät riskiä niillä, joilla on geneettinen alttius saada häiriö. (Moilanen, 2012a, 38.)

Koulussa ADHD-lastat pidetään usein haastavana oppilaana ja työrauhaongelmien aiheuttajana, sillä lapsen käytös vaikuttaa tahallisuudelta. ADHD:n pääpiirteet eli tarkkaamattomuus, motorinen levottomuus ja impulsiivisuus aiheuttavatkin haittaa etenkin koulussa (Närhi, 2012, 179). Esimerkiksi motorinen levottomuus näkyy jatkuvana liikehdintänä, eikä lapsi jaksa istua paikoillaan pitkiä aikoja kerrallaan (Moilanen, 2012a, 36). Impulsiivisuus taas johtaa helposti konflikteihin ja raivokohtauksiin, jotka edelleen aiheuttavat riskin käyttöhäiriöihin (Moilanen, 2012b, 136).

Oppilaan emotionaaliset vaikeudet voivat ilmetä koulussa äärimmäisenä sosiaalisena eristytymisenä toiminnasta ja sosiaalisista suhteista, koulupinnauksena tai kouluhaluttomuutena. Oppilas saattaa ajautua kiusaamaan, joutua kiusatuksi tai käyttäytyä väkivaltaisesti muita oppilaita tai itseään kohtaan. Oppilas saattaa hakea huomiota käyttöksellään luokkatovereilta ja opettajalta. Usein ei ole väliä, onko saatu huomio positiivista vai negatiivista, sillä negatiivinenkin huomio rangaistuksen tai nuhteiden muodossa on parempi vaihtoehto kuin jäädä huomiotta. Oppilas itse saattaa kärsiä masennuksesta, erilaisista fobioista tai käyttäytymishäiriöistä. (Olsen & Cooper, 2004, 3–5.)

Myös temperamentti eli henkilölle tyypillinen synnynnäinen reagoimis- tai toimintamalli erilaisissa tilanteissa vaikuttaa käyttäytymiseen. Jokainen ihminen on yksilö ja täten erilainen, ja jokainen oppilas oppii erilailla ja toimii ryhmässä omalla yksilöllisellä tavallaan. Toinen ärsyyntyy helposti ja toinen pysyy rauhallisena tuli eteen mitä vain. Tätä jokaisen ihmisen yksilöllisyyttä kutsutaan temperamentiksi. Temperamentti ilmaantuu varhain ja on suhteellisen pysyvä. Kasvatus ja kulttuuri kuitenkin vaikuttavat siihen, miten temperamentti näkyy. Esimerkiksi temperamentiltaan impulsiivinen ja vilkas ihminen oppii kasvatuksen tuloksena ja iän lisääntyessä hillitsemään itseään. Hän ei kuitenkaan muutu rauhallisemmaksi kuin alun perin hitaasti syttyvä kaverinsa. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 23, 32.)

Temperamentti koostuu useista erilaisista piirteistä ja jokaisella on jokaista temperamenttipiirrettä. Jotain piirrettä on paljon ja jotain toista vähemmän. Näitä piirteitä ovat sensitiivisyys, aktiivisuus, sopeutuvuus, sinnikkyys, häirittevyys, rytmisyys, lähestymi-

nen/veäytyminen sekä intensiivisyys. Jokaisen oma yksilöllinen temperamentti muodostuu piirteistä, joita hänellä on muihin ihmisiin verrattuna paljon tai vähän. Mikään temperamentti ei ole hyvä tai huono, sillä ympäristö ja sen hetkinen tilanne määräävät temperamentin merkityksen. Oli temperamentiltaan millainen tahansa, siitä seuraa hyvää, jos se sopii yhteisön vaatimuksiin. Jos taas ihmisen käyttäytymis- tai reagoimistapa ei sovi yhteisön odotuksiin, ryhdytään henkilön käyttäytymistä pitämään haastavana tai jopa diagnosoitavana sairautena. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 25, 41.)

Edellisen nojalla voidaan ajatella, että se, mitä kouluissa pidetään haastavana käyttäytymisenä, onkin vain äärimuoto jostakin temperamenttipiirteestä. Tietystä temperamenttipiirteestä muodostuu ongelma, jos se ei sovi koulun odotuksiin ja vaatimuksiin. Haastava käyttäytyminen johtuu siis koulun kyvyttömyydestä ymmärtää erilaisuutta ja kyvyttömyydestä vastata temperamentiltaan erilaisten ihmisten tarpeisiin. Koulu siis luokittelee osan temperamenttipiirteistä koulua häiritseväksi käyttäytymiseksi. Tällöin käy helposti niin, että lasta lähdetään ”hoitamaan” tilanteissa, joissa pitäisi itse asiassa muuttaa ympäristöä. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 45–46.)

Tietyt temperamenttipiirteet ovat koulunkäynnin kannalta merkittäviä. Esimerkiksi aktiivisuus kuvaa sitä, kuinka paljon voimaa ihminen laittaa kulloiseenkin toimintaansa tai kuinka nopeasti hän tekee asiat. Koulussa aktiivisuus ilmenee esimerkiksi siinä, kuinka kauan lapsi jaksaa istua paikallaan, miten levoton hän on tai onko hänen pelkkä istumisensa äänekästä. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 76.) Myös häirittevyys ja sinnikkyys ovat koulun kannalta tärkeitä, sillä häirittevyys kuvaa sitä, miten helposti lapsi vaihtaa tarkkaavuuden kohdetta, kun ulkopuolelta tulee jokin muu ärsyke. Korkea häirittevyys tarkoittaa, että lapsi havainnoi kaiken, mitä ympärillä tapahtuu, jolloin ulkopuoliset ärsykkeet keskeyttävät senhetkisen toiminnan. Lapsen onkin vaikea keskittyä paljon ärsykeitä sisältävässä ympäristössä. Korkea häirittevyys aiheuttaa helposti sen, että lapsi leimataan tarkkaavaisuushäiriöiseksi. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 102–103.) Myös matalan sinnikkyuden omaavan oppilaan tarkkaavuus on lyhytkestoinen. Tällöin oppilas ei jaksaa tehdä tehtäviä loppuun ja luovuttaa helposti. Jos oppilaalla on sekä korkea aktiivisuus, korkea häirittevyys sekä matala sinnikkyys, leimataan hänen helposti haastavaksi oppilaaksi. Lisäksi tällainen oppilas jää helposti koulussa alisuoriutujaksi. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 98–99.)

Intensiivisyydellä tarkoitetaan sitä voimaa, jolla henkilö ilmaisee omia mielialojaan ja tunteitaan. Jos henkilö on temperamentiltaan erittäin intensiivinen, on hänen kaikki tunneil-

maisunsa voimakkaampia kuin muilla, jolloin he helposti myös ylireagoivat asioihin. Intensiivisyys havaitaan helposti tilanteissa, joissa henkilö ilmaisee omia negatiivisia tunteitaan, sillä tunneilmaisut ovat erittäin voimakkaita. Intensiivisyydellä ei ole suoraa yhteyttä oppimiseen, mutta se kuitenkin vaikuttaa koulunkäyntiin, toverisuhteisiin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä siihen, miten paljon opettaja pitää oppilaasta. Jos lapsella on korkea intensiivisyys, ilmaisee hän kaikki tunteensa hyvin voimakkaasti ja tämä näkyy myös ulospäin. Jatkuva kuohunta vaikuttaa lapsen toverisuhteisiin yleensä negatiivisesti. Myös korkean intensiivisyyden omaava oppilas leimataan helposti koulussa häiriköksi, vaikkei hän periaatteessa ole vielä häirinnyt ketään. Hän vain ilmaisee tunteensa voimakkaammin, mitä koulu sallii. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 119–123.)

Oikeastaan siis temperamentin olemassaolo huomataan vasta silloin, kun se tuottaa oppilaalle jotain haittaa. Hyvän ja huonon käytöksen syitä selitetään usein temperamenttipiirteillä. Vilkkkaus ja aktiivisuus nähdään häiriköintinä, vaikka kyse onkin lapsen synnynnäisestä ja pysyvästä temperamentista. Koulun opetussuunnitelmassa jokaisen oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen on kuitenkin keskeisessä asemassa, jolloin temperamentiltaan erittäin aktiivisia, intensiivisiä tai häiritäviä oppilaita ei voi automaattisesti luokitella häirikköoppilaiksi. Haastavia oppilaita he koulun kannalta varmasti ovat, mutta koulun tulisi kyetä vastaamaan tähän haasteeseen. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 37–39.)

Hintsanen (2013, 6–7, 53–60) on tutkinut yksilö ja ympäristötekijöitä koulutus- ja uramenestyksen ennustajina. Hänen mukaan korkealla emotionaalisuudella on yhteys alhaisempaan työuralla menestymiseen. Sosiaalisuus puolestaan ennusti työuralla menestymistä. Aktiivisuus oli yhteydessä sekä huonompaan että parempaan uramenestykseen riippuen siitä, mitä muita temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä henkilöllä oli. Esimerkiksi aktiivisuus yhdistettynä negatiiviseen emotionaalisuuteen ja sosiaalisuuteen ennusti heikkoa uramenestystä. Hintsanen mukaan jo varhaiset tekijät voivat johtaa olosuhteisiin, jotka heikentävät koulu- ja työuralla menestymistä.

Temperamentti ei kuitenkaan selitä kaikkea ihmisen käytöksestä. Temperamentti on taipumus, ja loppujen lopuksi ihminen itse päättää, miten hän ilmaisee tämän taipumuksensa. Taipumusta ei tarvitse muuttaa, mutta taipumusta seuraava käytös tulee saada itsekontrollin alle. Ihminen ei voi siis käyttäytyä miten haluaa sillä perusteella, että hänellä on tietynlainen temperamentti, eikä lasta voi jättää kasvattamatta vaikean temperamentin vuoksi. Lapsi tarvitsee kasvatusta ja ohjausta osatakseen tehdä oikeita päätöksiä ja oppiakseen hil-

litsemään omia impulssejaan ja käyttäytymistään. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 48–50, 52.)

3.2.2 Ympäristöön liittyvät tekijät haastavan käyttäytymisen taustalla

Haastavan käyttäytymisen taustalla olevat ympäristötekijät voidaan jaotella perheestä, koulusta tai kulttuurista johtuviin tekijöihin (Kauffman, 2010, 95). Moilasan mukaan ympäristötekijät on jaoteltu tarkemmin perheen sisäisiin sekä perheen ulkopuolisiin tekijöihin. Perheympäristöön liittyviä riskejä ovat säännöllisyyden ja rutiinien puute, epäjohdonmukaisuus seuraamuksista, ongelmienratkaisu kyvyttömyys sekä vanhempien tietämättömyys lastensa tekemisistä. (Moilanen, 2004, 271–272.) Vanhempien vastuulla on myös huolehtia lapsen perustarpeiden täyttämisestä, kuten riittävästä ravinnon ja unen määrästä, turvallisuudesta, sekä rakkauden ja läheisyyden antamisesta (Saloviita, 2007, 36). Perheen psykososiaalisiin olosuhteisiin liittyvät tekijät kuten vanhemman psyykkiset ongelmat, työttömyys, päihteiden käyttö, väkivalta, rikollisuus, lapsen hyväksikäyttö tai esimerkiksi perheiden rikkoutuminen lisäävät myös käytöshäiriön riskiä (Lehto-Salo & Marttunen, 2006, 105). Usein vakava haastava käyttäytyminen alkaakin jo lapsuudessa ja syyt voidaan löytää lapsuudenaikaisista tekijöistä (Emerson & Einfeld, 2011, 26–27).

Perheen ulkopuolisilla tekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi koulua, ikätovereita, asuinympäristöä ja muuta sosiaalista ympäristöä. Koulun riskitekijät ovat samankaltaisia kuin perheeseen liittyvät, eli esimerkiksi epäjohdonmukaisuus ja kyvyttömyys ratkaista ongelmia. Myös epäonnistuminen on kouluun liittyvä riskitekijä. (Moilanen, 2004, 272.) Yhteiskuntaan liittyviä riskitekijöitä ovat esimerkiksi asuinympäristön köyhyys, asuminen kaupungissa sekä väkivaltainen ja päihteille altistava elinympäristö (Lehto-Salo & Marttunen, 2006, 105). Käytöshäiriöitä onkin havaittu esiintyvän eniten suurten kaupunkien sosiaalisesti huono-osaisilla alueilla. (Moilanen, 2004, 272.)

Erilaisten riskitekijöiden lisäksi on myös olemassa monenlaisia suojaavia tekijöitä. Käytöshäiriön kehittymiseen vaikuttaakin riskitekijöiden ja suojaavien tekijöiden yhteisvaikutus. Suojaavia tekijöitä ovat esimerkiksi hyvät älylliset ja kyvylliset lähtökohdat, temperamentti, joka tekee lapsesta helppohoitoisen, sosiaalisuus, hyvä koulussa selviytyminen sekä harrastukset. Erityisen tärkeää on myös vähintään yhden merkittävän aikuisen läsnäolo lapsen elämässä. (Lehto-Salo & Marttunen, 2006, 104.)

3.2.3 Teorioita haastavan käyttäytymisen taustalla

Maslowin tarvehierarkian mukaan ihmisellä on tietyt perustarpeet sekä kasvun tarpeet. Perustarpeisiin sisältyvät fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarve, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarve sekä kunnioituksen tarve, joihin jokaiseen tulee vastata, jotta ihmisestä kasvaa tasapainoinen yksilö. (Levin & Nolan, 2004, 46–47; Slavin, 2009, 299.) Ylemmän tason tarpeet ovat niin sanottuja kasvun tarpeita, joihin kuuluvat oppimisen tarve, esteettiset tarpeet sekä itsensä toteuttamisen tarve (Slavin, 2009, 299). Hierarkkisesti alemman tason tarpeet tulee olla tyydytetty ennen kuin ylemmän tason tarpeet tulevat ajankohtaisemmiksi ja yksilö on kiinnostunut työskentelemään niiden hyväksi (Saloviita, 2014, 38).

Mikäli lasten perustarpeita ei huomioida tai niiden huomiointi on puutteellista, voi se ilmetä lapsen käyttäytymisessä. Esimerkiksi rakkauden puute voi johtaa siihen, että lapsi ei koe itseään arvokkaaksi. Tämä taas johtaa koulussa helposti siihen, että lapsi hakee kunnioitusta käyttäytymällä epäsopivasti. Myös opettaja voi huolenpidollaan ja välittämisellään täyttää lapsen emotionaaliset tarpeet. Turvallisuuden tunteen myötä oppilas on valmis osallistumaan koulutyöhön ja oppimiseen. Myös erilaiset krooniset kipu- ja särkytilat voivat näkyä käyttäytymisen tasolla, ja usein haastavan käyttäytymisen alkujuuri löytyykin terveydellisistä syistä. Pelkästään jo unen puute aiheuttaa vireystilan muutoksia, mikä näkyy tarkkaavaisuudessa ja käyttäytymisessä. Väsyneenä on vaikea keskittyä ja lapsi turhautuu helposti. (Aro & Närhi, 2003, 22; Kerola & Sipilä, 1/2007, 74; Saloviita, 2014, 38–39, 60; Slavin, 2009, 299.)

Koulunkäynnin kannalta huomionarvoista on, että uusien asioiden oppiminen ymmärretään korkeamman tason kasvun tarpeeksi. Jotta oppiminen kiinnostaisi oppilasta, täytyy muiden perusasioiden olla kunnossa, jotta koulunkäynti on mielekästä. Koulu pyrkiikin järjestämään osaltaan perustarpeiden tyydyttämisen: välittävän ja turvallisen kasvuympäristön sekä mahdollisuuden koulu- ja välipalaruokailuun. Perustarpeiden ensisijainen toteutus lähtee kuitenkin kotoa. (Kerola & Sipilä, 1/2007, 74; Saloviita, 2014, 38–39, 60; Slavin, 2009, 299.)

Stanley Coopersmithin (1967, 38) esittämän teorian mukaan itsearvostus muodostuu neljästä eri osatekijästä, jotka ovat merkityksen kokeminen, pätevyys, valta ja hyve. Merkityksen kokeminen ymmärretään siten, että henkilö tuntee olevansa hyväksytty ja tärkeä. Haastavasti käyttäytyvä oppilas ei välttämättä ole pidetty henkilö kaverien ja opettajien keskuudessa, eikä välttämättä kotonakaan, mikä heikentää merkityksen kokemista. Päte-

vyydellä tarkoitetaan henkilön ikäkaudelle ominaisten asioiden hallintaa. Heikko koulu-menestys ja heikot sosiaaliset taidot voivat ilmentää puuttuvaa pätevyyttä. Valta sisältää ajatuksen, että yksilö voi vaikuttaa hänelle merkittäviin asioihin. Hyveellä ymmärretään ympäröivän yhteisön moraalisten vaatimusten täyttämistä, mikä voi jäädä täyttymättä, mikäli esimerkiksi merkityksen ja pätevyyden kokemukset eivät toteudu. Haastavasta käyttäytymisestä puhuttaessa on havaittu, että useimmat itsearvostuksen osatekijöistä jäävät puuttumaan ja usein jäljelle jäävä osatekijä on valta. (Saloviita, 2014, 41.) Vallan avulla yksilö pyrkii korvaamaan muita osatekijöitä ja pyrkii hallitsemaan omaa ympäristöään ja vahvistamaan omaa itsearvostustaan. (Levin & Nolan, 2004, 61.)

Perinteinen käsitys itsetunnosta ja itsearvostuksesta on joutunut arvostelun kohteeksi ja uusimpien teorioiden mukaan itsetunto olisi heijastumaa siitä, miten yksilö arvioi itseään suhteessa muihin. Tervettä itsearvostusta ja itsetuntoa voidaan pitää mittarina siitä, miten ihminen suhtautuu positiiviseen palautteeseen, vastoinkäymisiin sekä toisiin ihmisiin. Mikäli ihminen arvostaa itseään terveellä tavalla, pystyy hän antamaan arvoa myös muille ihmisille ja selviää eteen tulevista haasteista. Käyttäytymisongelmaista voidaan auttaa antamalla myönteistä ja aitoa palautetta koulutyöstä ja käyttäytymisestä. Tämä taas tukee terveen itsearvostuksen syntymistä. (Saloviita, 2014, 42–43.)

Psykologisesti lasten haastavaa käyttäytymistä on selitetty muun muassa Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian avulla. Sen mukaan varhaisilla vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteilla sekä vastaavasti hoivan puutteella on merkittäviä vaikutuksia lapsen kehitykseen. Jo Bowlby on tutkimuksissaan osoittanut, että hoivan puutteella on kauaskantoisia seurauksia muun muassa tunne-elämään sekä epäsosiaalisen käyttäytymisen kehittymiseen. (Bowlby, 1957, 9–11.) Turvaton kiintymyssuhde rajoittaa lapsen kykyä oppia ja kehittää sosiaalisia taitojaan. Lisäksi se altistaa lasta erilaisille psyykkisille häiriöille. Turvallinen kiintymyssuhde taas suojaa erilaisilta riskitekijöiltä, jotka voivat johtaa käytöshäiriön syntyyn. Arvioiden mukaan epäjohtonmukainen, aggressiivinen ja impulsiivinen vanhemmuus ennustaa 60 % nuorten epäsosiaalisista käytösongelmista. (Lehto-Salo & Marttunen, 2006, 105–105; Puolimatka, 2004, 49.)

Myös Dockar-Drysdalen (1993) tutkimukset tukevat Bowlbyn teoriaa varhaiden kiintymyssuhteiden merkityksestä lapsen myöhempään kehitykseen. Dockar-Drysdalen kokemukset perustuivat Mulberry Bush Schooliin, joka oli erikoistunut aggressiivisten lasten ja

nuorten kohtaamiseen. Dockar-Drysdale puhuu ”jäätäneistä” lapsista, joihin ei saa yhteyttä ja jotka oli erotettu vanhemmistaan hyvin varhain.

“I believe that in so called “affectionless” child, whom I prefer to describe as “frozen” (“Affectionless sounds final, but a thaw can follow a frost), we see the tragic outcome of a disrupted unity, where the baby has been separated from its mother for any one of many causes”. (Dockar-Drysdale, 1993,17.)

Monet lapsista olivat aggressiivisia, rangaistushakuisia tai itsetuhoon taipuvia. Aggressiivista käyttäytymistä hän selittää siten, että monet heille tulleista lapsista olivat muuntaneet aiemmin ihmisiin kohdistuneet aggressiiviset hyökkäykset tavaroihin ja materiaan kohdistuviksi. Mulberry Bush Schoolissa myönteistä kiintymys- ja luottamussuhdetta aikuiseen lähdettiin rakentamaan luomalla turvallinen ilmapiiri, eikä lapsen materiaan kohdistuvaa aggressiivista toimintaa tuomittu, joten lapsi ei saanut ”etsimäänsä” rangaistusta. Vähitellen, kun myönteinen kiintymyssuhde lapsen ja aikuisen välillä vahvistui, aggressiivisuus materiaa kohtaan väheni. (Dockar-Drysdale, 1993, 2.)

Bandura (2002, 54) selittää lasten käyttäytymistä mallioppimisen kautta. Pienet lapset oppivat jo ennen puheen kehittymistä ympäristöstä asioita havainnoimalla ja matkimalla. Lisäksi käyttäytymistä ohjaavat tietyt normit ja arvot. Käytösnormien kehittämisessä on havaittu joitakin yhteisiä piirteitä, jotka toistuvat eri kulttuureissa ympäri maailman ja iän karttuessa. Eroja löytyy kuitenkin niin kulttuurien kuin ihmisten välillä siinä, mitä he opettavat ja antavat malliksi eri-ikäisille lapsille. Haluttua käytöstä ihmiset vahvistavat palkitsemalla ja epätoivottua käytöstä rankaisemalla. Ihmiset eivät mielellään käyttäydy tavalla, joilla he ovat nähneet olevan haitallisia seuraamuksia. He myös käyttäytyvät mallin tavalla, jos käyttäytymisellä on yksilön arvostamia seuraamuksia tai jos yksilö kokee käyttäytymisen kautta itsensä pystyväksi tai saa siitä itselleen tyydytystä. (Bandura, 2002, 30, 51, 54.)

Iän karttuessa erilaisista symbolisista malleista ja ikätovereista tulee merkittäviä käyttäytymisen mallin antajia sekä arvojen ja normien välittäjiä huoltajien ohella. Nykyaikana media on yksi merkittävistä symbolisten mallien antajista. Uudet ajatukset ja sosiaaliset käytännöt leviävät nopeasti television ja internetin välityksillä. Näillä uusilla vaikutteilla on paljon sekä positiivisia että negatiivisia psykologisia vaikutuksia. Esimerkiksi televisioista välittyvät mallit vaikuttavat sitä kautta, mitä siellä kuvataan hyväksyttävänä tai paheksuttavana tai miten käytöksen hyväksyttävyyttä perustellaan. Mikäli aikuisten, ikätovereiden ja symbolisten mallien antamat normit poikkeavat selvästi toisistaan, lapset oppivat

erilaiset käyttäytymismallit kuin jos ympäristöstä tulevat normit ilmentäisivät keskenään samoja arvoja ja käyttäytymismalleja. Mitä enemmän ristiriitaisia normeja välittyy ympäristöstä, sitä todennäköisemmin lapsi saa ristiriitaisia käyttäytymismalleja tai oppii toimimaan eri tilanteissa eri tavoin, riippuen missä kontekstissa hän toimii ja minkälaisesta käyttäytymisestä ympäristö antaa vahvistusta ja arvostusta. (Bandura, 2002, 29, 54–55, 66.)

Näin ollen negatiiviset käyttäytymisen mallit voivat olla myös opittuja. Banduran teoria mallioppimisesta on osoittanut, että lapsi voi oppia käyttäytymään tietyllä tavalla, mikäli hän saa vahvistusta (*reinforcement*) teolleen tai tapaansa toimia. Lapsi ottaa mallia henkilöistä, jotka hän kokee suosituiksi, esimerkiksi poptähdistä ja suositusta kaverista tai henkilöistä, jotka ovat hänelle itselleen tärkeitä tai lapseen nähden ”paremmassa” auktoriteettiasemassa, kuten lapsen huoltajat, opettajat tai valmentajat. Koska lapsi viettää paljon aikaa kotona, välittyvät kodin asenteet ja käyttäytymisen mallit helposti lapselle. Aggressiivisuutta ilmentävän kodin tai vanhempien päihteiden käytön on muun muassa todettu lisäävän lapsen haastavaa käyttäytymistä. (Bandura, 2002.)

Ihmisen käyttäytymistä ei kuitenkaan ohjaa ainoastaan ympäristö. Ihminen peilaa käyttäytymistään omiin sisäisiin moraalinormeihin ja ennakoi tulevaa toimintaansa pohtimalla siitä seuraavaa hyötyä itselle tai mahdollista rangaistusta. Ihmiset voivat käyttäytyä myös tavalla, jonka he tietävät olevan väärin. Valitessaan hyvän ja pahan välillä tai tiedostaessaan toiminnasta aiheutuvan sanktion, ihminen puntaroi, kumpi tilanteessa painaa enemmän, toiminta oman moraalin kannalta hyväksi katsomalla tavalla tai toiminta, josta hän tietää sanktion seuraavan, mutta saavansa samalla kavereiden arvostusta. Banduran (2002, 56–59) mukaan lapset oppivatkin kehityksen myötä, miten välttää heille itselleen hyötyä tuottavan moitittavan käytöksen moraaliset seuraukset. Lapsetkaan eivät yleensä käyttäydy moitittavalla tavalla elleivät he ensin perustele itselleen oman toimintansa moraalisuutta. Bandura puhuu sisäisen kontrollin valikoivasta aktivoinnista ja poiskytkennästä, mikä sallii erilaisen käytöksen samojen moraalinormien pohjalta.

Edellä mainitun perusteella lapsi voi vääristellä oman toimintansa seurauksia tai suhtautua niihin välinpitämättömästi. Kun ihminen tietoisesti toimii vahingollisesti oman henkilökohtaisen hyödyn saavuttamiseksi tai sosiaalisen kannustamisen innoittamana, hän välttää kohtaamasta aiheuttamaansa vahinkoa tai vähättelee sitä. Hän muistaa käyttäytymisen hyödyt, mutta ei kykene muistamaan sen vahingollisia seurauksia. (Bandura, 2002, 56–59.)

Henkilön valikoivan tarkkaamattomuuden ja toiminnan seurausten kognitiivisen vääristelemisen lisäksi seurausten vääristelyyn tai virheelliseen esittämiseen voi liittyä pyrkimys vähentää uskottavuutta aiheutuneen vahingon todisteilta. Niin kauan kuin oman toiminnan seurauksista ei välitetä, niitä vähätellään, vääristellään tai ei ”uskota”, yksilö ei koe perustelluksi puuttua omaan käytökseen tai paheksua sitä. Vuorovaikutuksessa syntyvissä kiistatilanteissa molemmat osapuolet ovat harvoin täysin virheettömiä ja omaa vastuuta tilanteesta voidaan paeta etsimällä toisen henkilön puheesta tai toiminnasta kohta, joka vääristetään tapahtumien lähtökohdaksi. Oma vahingollinen tai aggressiivinen käytös muutetaan näin oikeutetuksi puolustusreaktioksi ja toista osapuolta voidaan jopa syyttää siitä, että hän itse aiheutti kärsimyksen itselleen. (Bandura, 2002, 59.)

Itsensä vastuusta vapauttaminen voi myös tapahtua katsomalla oman käyttäytymisen johduvan olosuhteiden pakosta eikä omasta tietoisesta päätöksestä. Näin henkilö voi katsoa tekonsa olevan vähintäänkin anteeksi annettava, ellei jopa oikeutettu. Banduran mukaan suuri osa haitallisesta käytöksestä selittyykin yksilön itse itselleen selittävästä vastuusta vapauttamisesta kuin vaikkapa luonneviasta. (Bandura, 2002, 59.)

3.3 Työrauhan häiriintyminen

3.3.1 Työrauha

Haastava käyttäytyminen näkyy koulussa usein työrauhaongelmina. Usein työrauhan luokassa ajatellaan olevan hiljaisuutta ja fyysistä liikkumattomuutta, ja etenkin ennen kouluissa korostettiin juuri näitä. Kuitenkin jo John Dewey (*Democracy and Education*, 1916/1966, kappale 11) kirjoitti sata vuotta sitten, että työrauhan samaistaminen hiljaisuuteen ei ole mielekäästä. Aiheuttavathan esimerkiksi ryhmätyöt luokassa liikettä ja ääntä ilman, että kyse olisi työrauhaongelmasta. Toisaalta hiljaisuus, joka on saatu aikaan uhkailemalla, ei ole sama kuin työrauha. (Saloviita, 2014, 23–24.)

Suomalaiseen kasvatustieteen käsitteistöön työrauha-käsitteen toi Matti Koskenniemi, joka korosti, että työrauha liittyy oppilaiden itsehallinnan kehittämiseen (Koskenniemi & Hälinen, 1970, 246). Tavoitteena on siis nimenomaan kehittää oppilaiden itsehallintaa ja sosiaalisia taitoja. Hirsjärven (1983, 196) määritelmän mukaan työrauha on luokassa vallitseva rauhallinen ja häiriötön tila, jonka edellytyksenä on kaikkien yhteisön jäsenten sisäistämä kurinalainen toiminta ja yhteisön laatimien sääntöjen noudattaminen. Työrauha kuuluu

myös koulukasvatukseen, jonka tarkoituksena on esimerkiksi kehittää oppilaan taitoja osallistua ja kuulua luokkayhteisöön.

Työrauhaan ei ole olemassa selkeää määritelmää, sillä työrauha on käsitteenä muuttuva, suhteellinen ja subjektiivinen. Työrauhan sisältöön liittyvien yksilöllisten näkemysten lisäksi siihen liitetään aikakauteen ja kulttuuriin sidoksissa olevat arvot, normit ja kasvatuskäsitykset. Ennen puhuttiin koulukurista, jolloin kurinalainen ja alistuva oppilas saattoi olla jopa kasvatuksen päämäärä. Nykyistä työrauhan käsitettä pidetään oppilaskeskeisempänä ja myönteisempänä ja se ymmärretään välineenä oppimisen mahdollistamiseen. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, 9.)

Työrauhaa voidaan tarkastella luokassa kahdesta näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta sillä haetaan opettamis- ja työskentelyrauhaa, ja oppilaiden näkökulmasta puolestaan oppimis- ja oleskelurauhaa. (Holopainen et. al., 2009, 8.) Toisaalta työrauhan tehtävänä on myös palvella koulun oppimiseen liittyviä tavoitteita. (Saloviita, 2014, 24.)

3.3.2 Työrauhaongelmat koulussa

Englanninkielisessä kirjallisuudessa työrauhaongelmista puhutaan muun muassa käsitteillä *classroom misbehavior* tai *classroom disruption* ja se määritellään käyttäytymiseksi, joka häiritsee muiden oppilaiden oppimista ja opettajan mahdollisuutta opettaa (Savage & Savage, 2010, 148). Erätuulen ja Puurulan (1992, 1) mukaan työrauhahäiriöstä opetustilanteessa voidaan puhua silloin, kun oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy kokonaan. Kun nojataan edellä määriteltyyn työrauhaan, voidaan työrauhaongelmat määritellä asiaksi, joka häiritsee tehokasta opiskelua tai oppilaan itsehallinnan kehittämistä (Saloviita, 2014, 25).

Työrauhahäiriötä voidaan tarkastella sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Mikäli näkökulmana on oppilaan oppiminen, voidaan työrauhahäiriöt jakaa sisäisiin ja ulkoisiin häiriöihin. Ulkoiset häiriöt ovat niitä, jotka välittyvät muulle luokalle ja joihin huomio yleensä kiinnitetään. Sisäiset häiriöt, kuten heikko itsetunto tai ahdistuneisuus haittaavat kuitenkin yhtäläillä koulutyöskentelyä ja ovat näin ollen myös työrauhahäiriöitä. Usein sisäiset työrauhahäiriöt johtavat myös ulkoisiin työrauhahäiriöihin. (Kinnunen, 2008.)

Työrauhahäiriöt voidaan jakaa kolmeen luokkaan niiden vakavuuden perusteella. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat normaali luokassa esiintyvä perushäly, muun muassa puhumi-

nen luokassa ilman lupaa, muiden häiritseminen sekä oleminen tekemättä mitään. Nämä ovat myös luokan työrauhaongelmista tavallisimpia ja ovat osaltaan selitettävissä lasten normaaleista puhumisen ja liikkumisen tarpeista. Levoton hälinä johtuu yleensä siitä, että oppilaiden on vaikea istua pitkään hiljaa ja paikallaan tai he eivät ole omaksuneet luokan sääntöjä. Levottomuus voi myös johtua huonosti suunnitellusta tunnista tai taitotasoon nähden liian vaativista tai helpoista tehtävistä. (Saloviita, 2013, 156, 159–160; Saloviita, 2014, 88.) Vaikka tällaiset työrauhaongelmat eivät olekaan kovin vakavia, uuvuttavat ne opettajia ja oppilaita sekä häiritsevät tehokasta opiskelua (Molnar & Lindqvist, 1994, 7).

Toiseen ryhmään kuuluvat tahallinen sääntöjen rikkominen, opettajan testaus ja uhmakas käytös. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että oppilas on kadottanut mielekkyyden koulunkäynnistä. Kolmanteen ryhmään kuuluvat vakavat käytöshäiriöt, jotka ilmenevät muun muassa väkivaltaisuutena, esineiden tahallisenä rikkomisena ja opetuksen häiritsemisenä. Kolmanteen ryhmään sisällytetään myös runsaat poissaolot koulusta. (Saloviita, 2013, 156, 159–160.)

Yhteenvetona voidaan sanoa, että työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka 1) häiritsee opettamista, 2) häiritsee muiden mahdollisuutta opiskella/oppia, 3) loukkaa tai satuttaa toisia henkisesti tai fyysisesti tai 4) tuhoaa omaisuutta/ympäristöä (Levin & Nolan, 2004, 24). Tämä Levinin ja Nolanin määritelmä työrauhasta on toisaalta saanut kritiikkiä siitä, että kaikkia koulun järjestyshäiriötä ei lasketa työrauhaongelmiksi, vaikka ne voivat olla koulun sääntöjen vastaisia. Esimerkiksi pipo päässä luokassa istumista ei tämän mukaan voida kutsua työrauhaongelmaksi, vaan koulun tai opettajan määräämien käyttäytymisnormien rikkomiseksi. C.M. Charles (2005, 3) määrittelee työrauhaongelman hieman laajemmin kattamaan Levinin ja Nolanin määritelmän lisäksi myös yhteiskunnan lait ja normit sekä oppilaan itse itseensä kohdistavan toiminnan, kuten joutilaisuuden, tarkkaamattomuuden ja oman oppimisen häiritsemisen oppimistavoitteisiin nähden. On myös tärkeää havaita, että opettajakin voi olla työrauhaongelma, jos hän hukkaa oppimiseen käytettävissä olevaa aikaa tai ei puutu luokassa esiintyviin häiriöihin. (Saloviita, 2014, 26.)

Luokassa esiintyvistä työrauhaongelmista ja haastavasta käyttäytymisestä mainitaan useimmiten sääntöjen noudattamattomuus, toisten tahallinen ärsyttäminen, tarkkaamattomuus, ilkeys ja epäkunnioitus opettajia kohtaan, luokkakavereiden oppimisen häiritseminen, toisten keskeyttäminen sekä tavaroiden rikkominen. (Kayıkçı, 2011, 201.) Useissa eri tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet erityisesti epäkunnioittavan käyttäytymisen erityisen

haasteelliseksi. Eräässä tutkimuksessa viideksi näkyvimmäksi epäkunnioittavaksi käyttäytymiseksi nousi ohjeiden noudattamattomuus, opettajalle vastaan väittäminen, aikuisten häiritseminen, epäsopiva kielenkäyttö ikätovereita kohtaan sekä epäsopiva kielenkäyttö aikuisille. (Landers, Servilio, Alter, Haydon, 2011, 16.)

Tutkittaessa 134 kuudennen luokan oppilaiden kokemuksia haastavasta tai ongelmakäyttäytymisestä luokassa, voitiin tulokset jakaa viiteen eri kategoriaan: häiriöihin, uhmaan, aggressiivisuuteen, tehtävien laiminlyöntiin ja sekalaiseen käyttäytymiseen. Häiriöihin liitettiin kaikenlainen ylimääräinen puhe luokassa ja käyttäytyminen joka keskeyttää ohjeistuksen. Uhmakkaaseen käyttäytymiseen yhdistettiin epäkunnioittava ja epäyhteistyökykyinen käytös sekä annettujen ohjeiden noudattamatta jättäminen. Aggressiivisuuteen liitettiin fyysinen häirintä, kuten tappelut, työntäminen ja taklaaminen. (Tulley, Chiu, 1998, 189.)

Englantilais- ja walesilaiskouluissa tehdyn tutkimuksen mukaan (DES, 1989) peruskoulun opettajat raportoivat, että eniten ongelmia luokassa aiheuttavat puhuminen ilman lupaa, ajan voittaminen ja työskentelyn välttäminen, oppilaat jotka häiritsevät toisten oppilaiden työskentelyä, oppilaat jotka eivät ole täsmällisiä ja oppilaat jotka tekevät turhia ääniä. Tutkimuksessa havaittiin, että suurin osa häiriöistä oli oppilaiden rutiininomaista toimintaa, eikä käyttäytymisen taustalla ollut suurempia ongelmia. Korjaustarpeiden nähtiin olevan suurimmaksi osaksi koulun tehokkuudessa, selkeissä ja koko koulun kattavissa toimintaperiaatteissa sekä opettajien luokanhallintakykyjen kehittämisessä. (Olsen & Cooper, 2004, 4.) Toisaalta koulu- ja luokahuone kontekstissa voi olla vaikeaa erottaa, minkälainen käyttäytyminen johtuu tunneperäisistä syistä ja tehdä rajaa siihen, milloin on kyse emotionaalisista tai käyttäytymishäiriöistä (EBD) ja milloin rutiininomaisesta kurittomuudesta. (Olsen & Cooper, 2004, 4.)

3.4 Haastavaan käyttäytymiseen ja työrauhaongelmiin vaikuttaminen

Norjalainen pedagogi Terje Ogden (2003) määrittelee oppilaan haastavan käyttäytymisen toiminnaksi, joka rikkoo koulun sääntöjä, normeja ja odotuksia sekä haittaa opetusta ja oppimista. Lisäksi se vaikeuttaa oppilaan vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. Käsite *haasteellinen käyttäytyminen* tai *haasteellinen oppilas* siirtää Ogdenin mukaan osan vastuusta koululle, sillä haasteellinen oppilas haastaa koulun toimintakulttuurin. Haastavasti käyttäytyvä oppilas haluaa, että häntä ymmärretään ja autetaan, kun hän ei itse osaa. (Sig-

frids, 2009, 93.) Haastavaan käyttäytymiseen ei tulisikaan suhtautua häiriönä tai sairautena, vaan katse tulee kiinnittää myönteisyyteen ja kohti tulevaisuutta. Ratkaisun tekeminen ei edellytä syyllisten etsimistä, vaan konkreettisia tekoja lapsen hyväksi. Jos huomion kiinnittää vain lapsen häiriökäyttäytymiseen, unohtuu kaikki se, mitä lapsi tekee hyvin ja mikä luokassa on toimivaa (Molnar & Lindqvist, 1994, 1, 9).

Opettajat joutuvat pohtimaan lähes päivittäin, miten he voisivat vaikuttaa oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen ja vähentää työrauhaongelmia luokassaan. Usein haastavan käyttäytymisen tilanteissa opettajien mieliin jää tunne epäonnistumisesta. Tilanteen jälkeen koetaan epävarmuutta, ahdistusta ja kiukkua. Vaikka haastavan käyttäytymisen syiden pohtiminen onkin erityisen tärkeää, pelkästään se ei riitä. (Kerola & Sipilä, 2007, 16, 24, 29, 43.) On myös hyvä muistaa, että opettaja ei voi erityisemmin vaikuttaa yhteiskunnasta, perheestä tai lapsen kehityksestä johtuviin käyttäytymisongelmien syihin. Sen sijaan omaan opetukseensa opettaja voi vaikuttaa. Hyvä opetus ehkäisee käyttäytymisen ongelmia, sillä monet työrauhahäiriöt johtuvat puutteellisesta opetuksesta. (Saloviita, 2014, 45.)

Luokanhallintaan on olemassa useita erilaisia konkreettisia keinoja ja malleja. Eniten sovellettu on Skinnerin käyttäytymisen psykologiaan pohjautuva malli, jossa hyödynnetään palkkioita ja rangaistuksia. (Kayikçi, 2011, 190–191.) Pelkät palkinnot ja rangaistukset eivät kuitenkaan riitä, vaan sitäkin tärkeämpiä ovat erilaiset ennaltaehkäisevät toimet, joita opettaja käyttää jo ennen kuin ongelmia ehtii ilmaantua. Esimerkiksi opetuksen mielekkyys lisää oppilaiden keskittymistä. Motivaation tai tekemisen puute taas johtaa tunnin häiritsemiseen. Työrauhaa pitää yllä myös oppituntien sujuvuus, sopivasta opiskeluvauhdista huolehtiminen sekä oppilaiden pitäminen vireinä. Lisäksi oppilaille tulee välittää selkeät odotukset ja normit siitä, millainen käyttäytyminen on hyväksyttävää ja millainen ei. Opettaja siis ikään kuin ulkoistaa oman vallan-käyttönsä sovittuihin muotoihin. Normien mukainen käyttäytyminen tulee opettaa siten, että siitä muodostuu oppilaille tottumus ja itsestäänselvyys. Tällöin vähenee myös sääntöjen jatkuva testaaminen ja uhmaaminen. (Saloviita, 2014, 13, 45, 47, 70; Salo, 2009, 123.)

Max Weber (1968, 33) jakaa auktoriteetin kolmeen muotoon, joita jokaista tarvitaan työrauhaongelmien hallitsemiseen. Ensimmäinen auktoriteetin muoto on rationaalinen eli asiantuntija-auktoriteetti. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen tulee olla hyvää ja että oppilas kokee koulutyön mielekkäänä. Toinen auktoriteetti on traditionaalinen auktoriteetti, joka perustuu tapoihin ja tottumuksiin ja siihen, että sääntöjä ja luokan rutiineja kunnioitetaan.

Kolmas, ja samalla tärkein auktoriteetti, on karismaattinen auktoriteetti, jolla tarkoitetaan hyviä, lämpimiä ja luottamuksellisia välejä oppilaisiin. Kun oppilaat kokevat, että opettaja on kiinnostunut heistä ja arvostaa heitä, kunnioittavat myös he opettajaa. Auktoriteetin ulkopuolelle jää vielä yksi vallankäytön muoto, jota Weber kuvaa pakkovaltana. Tämä tarkoittaa pakolla aikaan saatua järjestystä, mikä ei kuitenkaan tarkoita työrauhaa, sillä ”oikeassa” työrauhassa on kyse myös siitä, että oppilaat hallitsevat itse omaa käyttäytymistään. Työrauhan kannalta keskeisiä ovat siis edellä mainitut rationaalinen, traditionaalinen ja karismaattinen auktoriteetti. (Saloviita, 2009, 71–72; Saloviita, 2014, 51–57.)

Erityisen tärkeää työrauhan kannalta on myönteinen vuorovaikutussuhde ja keskinäinen luottamus opettajien ja oppilaiden välillä (Kayıkçı, 2011, 200). Hyvän järjestyksen tärkein lähtökohta onkin myönteisen suhteen rakentaminen oppilaisiin. Opettajan tulee olla aidosti kiinnostunut oppilaistaan, kohdella heitä oikeudenmukaisesti ja kunnioittavasti sekä osoittaa uskovansa oppilaan kykyihin. Tällöin oppilaat kokevat, että opettaja arvostaa heitä, jolloin myös he kunnioittavat opettajaa. Lisäksi on tärkeää, että opettaja tuo myös itseään esiin ihmisenä. Tämä toimii mallina oppilaille, mutta tällöin myös vuorovaikutus oppilaiden kanssa on luontevampaa (Saloviita, 2014, 13, 60, 62, 65.) Opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta pidetään jopa yhtenä tärkeimmistä asioista luokassa esiintyvien työrauhaongelmien kannalta. Erään tutkimuksen mukaan opettajat, joilla oli hyvät suhteet oppilaisiinsa, kokivat 31% vähemmän kurinpito-ongelmia, sääntörikkomuksia ja oppilaiden keskittymisongelmia. (Marzano, 2003, 41–42.)

Hyvästä ennaltaehkäisystä huolimatta lähes jokaisessa luokassa esiintyy käyttäytymistä, joka häiritsee niin muita oppilaita kuin opettajaakin. Opettajan on siis hyvä kehittää jokin toimintamalli, jolla tällaiseen käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa. Tavoitteena on keskeyttää luokassa esiintyvä häiriö ja palauttaa odotusten mukainen toiminta. Nämä korjaavat toimet eivät myöskään saa lisätä haastavan käyttäytymisen todennäköisyyttä. Opettajan tulee olla tarkka, millaista huomiota antaa oppilaan käyttäytymisestä, sillä esimerkiksi moittiminen voi toimia myös ei-toivotun käyttäytymisen vahvistajana. Oppilas voikin käyttäytyä ei-toivotulla tavalla saadakseen opettajan huomion. Kun opettaja moittii oppilasta, saa hän näin vahvistusta omalle käytökselleen. Korjaavat toimet eivät myöskään saa provosoida oppilasta käyttäytymään entistä huonommin, eikä oppilaan kanssa saa joutua valvataisteluun. Palaute tulisikin kyetä antamaan täysin neutraalisti. Lisäksi väliintulo tulee olla sellainen, että se häiritsee opetusta mahdollisimman vähän eikä provosoi oppilasta vastarintaan. (Saloviita, 2014, 85–86, 93.)

Pohdittaessa erilaisia keinoja puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen, on hyvä pitää mielessä, että useimmiten käyttäytyminen on viesti jostain. Opettajan tulee kyetä avaamaan tämä viesti ja vastamaan siihen tarkoituksenmukaisella tavalla ilman, että oppilas kokee itsensä huonoksi. Lisäksi tilanteita, joissa haastavaa käyttäytymistä ilmenee, tulee pohtia jokaisen osapuolen kannalta. Miltä tilanne tuntuu niin opettajasta kuin oppilaista? Mikä saa oppilaat toimimaan ei-toivotulla tavalla? Miten eri osapuolet toimivat kyseisessä tilanteessa? Usein haastavaan käyttäytymiseen vaikuttaessaan opettajan tulee muuttaa omia toimintamallejaan. Kuitenkin on erityisen tärkeää auttaa myös oppilaita löytämään parempia keinoja ilmaista itseään. Haastavaan käyttäytymiseen vaikuttaminen on usein niin laaja tehtävä, että oppilaiden koko toimintaympäristö on otettavan mukaan haastavan käyttäytymisen vähentämiseksi ja myönteisen käyttäytymisen lisäämiseksi, sillä haastava käyttäytyminen on aina osa sosiaalista ympäristöä. (Kerola & Sipilä, 2007, 17–18, 35; Molnar & Lindqvist, 1994, 8.)

Ei tule olettaa eikä vaatia, että opettaja pystyisi vaikuttamaan haastavaan käyttäytymiseen ja luokan työrauhaongelmiin aivan yksin. Avainasemassa hyvien ja toimivien toimintamallien löytämiseksi on yhteistyö toisten opettajien sekä vanhempien kanssa. Muutos saadaan aikaiseksi vain, jos jokainen toimii johdonmukaisesti samojen periaatteiden ja tavoitteiden mukaisesti. Jos aikuisten toiminta vaihtelee jatkuvasti ilman selkeää tavoitetta, tai jos henkilöt eivät toimi samojen periaatteiden mukaisesti, hämmentyvät oppilaat entisestään. Vaikka haastavasti käyttäytyvä oppilas tarvitsee aikuisen tukea, tulee myös oppilaat itse ottaa mukaan toimivien ratkaisujen löytämiseksi ja opettaa heitä ottamaan vastuuta omista teoistaan. Oppilaat otetaan mukaan esimerkiksi päättämään luokan yhteisistä säännöistä. (Kerola & Sipilä, 2007, 29, 35, 48; Kayıkçı, 2011, 191, 201.)

Usein luokassa voi ilmetä monenlaisia työrauhaongelmia ja haastavan käyttäytymisen muotoja, mutta puuttuminen niihin jokaiseen ei ole mielekästä. Tavoitteita ei siis tule olla liikaa, eikä niiden tule olla liian korkealla. Kun opettaja pohtii, mihin haastavan käyttäytymisen muotoon hän pyrkii vaikuttamaan, voi hän esimerkiksi kysyä, mikä haittaa eniten oppilaiden työskentelyä ja oppimista, mikä haittaa eniten oppilaiden kehittymistä tai sosiaalista kanssakäymistä tai mikä haittaa eniten luokan ilmapiiriä. Näin opettaja voi pyrkiä suurempaan johdonmukaisuuteen ja suunnitella etukäteen kuhunkin tilanteeseen sopivat väliintulot. Tärkeintä on säilyttää myönteinen asenne ja varmistaa, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia ja kokea itsensä tärkeäksi ja

arvokkaaksi niin omassa luokassa kuin koko koulussa. (Kerola & Sipilä, 2007, 41, 78; Saloviita, 2014, 87.)

Nykyisin alan kirjallisuudessa on useita teoksia, joissa esitellään keinoja puuttua luokassa esiintyvään haastavaan käyttäytymiseen ja työrauhaongelmiin.. Keinojen runsaus antaa opettajalle mahdollisuuden valita omaan luokkaansa sopivimmat menetelmät. Lähtökohta kuitenkin on, että opettajat tutustuvat luokanhallintaa koskeviin tutkimuksiin ja teorioihin sekä tuntevat oppilaiden persoonallisia ja psykologisia tarpeita. Oppilaita tulisi myös auttaa tutkimaan ja korjaamaan omaa häiriökäyttäytymistään, jotta he oppisivat säätelemään omaa toimintaansa ja toimimaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla myös silloin, kun ulkoinen kontrolli puuttuu. (Salo, 2009, 118–120, 124.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme alakoululaisten käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä koulussa. Koska haastava käyttäytyminen ilmenee koulussa eniten työrauhaongelmina, pyrimme selvittämään haastavan käyttäytymisen ilmenemistä oppilaita häiritsevän käyttäytymisen kautta sekä heidän käsityksiään kouluun sopimattomasta käyttäytymisestä. Tutkimusaineisto on kerätty eräässä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevassa alakoulussa keväällä 2014.

4.1 Tutkimustehtävät

Tässä tutkimuksessa ensimmäinen tehtävämme on kartoittaa, miten oppilaat ymmärtävät haastavan käyttäytymisen koulussa. Toisena tehtävänämme on kartoittaa, minkälainen käyttäytyminen häiritsee oppilaiden koulutyöskentelyä.

Molempia tutkimustehtäviä selvitämme avoimella lomakkeella, johon kuuluu kaksi kysymystä ja joihin oppilailta toivotaan laajahkoa vastausta. Oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä koulussa pyritään selvittämään eri ympäristöissä tapahtuvan häiritsevän käyttäytymisen kautta sekä kouluun kuulumattoman käyttäytymisen kautta. Kysymyksissä esiintyvät ympäristöt ovat luokka, välituntialue ja käytävä.

4.2 Metodologiset valinnat

4.2.1 Fenomenografia ja laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus noudattaa laadullisen tutkimuksen periaatteita eli pyrkii ymmärtämään eikä selittämään, kuten kvantitatiivinen tutkimus (Ahonen, 1994, 126). Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä. Tämän vuoksi työssä on päädytty valitsemaan tutkimusta ohjaavaksi metodologiaksi fenomenografia. Fenomenografian päämääränä on kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää, ja tutkimuksen lähtökohtana on yksilöllisesti koettu elämismailma. Fenomenografian tutkimuskohteena ovat siis toisten ihmisten kokemukset, eli kuvataan ihmisten ilmiöihin liittämiä merkityssisältöjä ja painotetaan ihmisten erilaisia tapoja kokea jotakin. (Niikko, 2003, 14–16, 24–25.)

Tarkoituksena on siis kuvata ihmisten samasta ilmiöstä, esimerkiksi haastavasta käyttäytymisestä, muodostamien käsitysten eroja (Giorgi, 1999). Ilmiötä koskevat käsitykset voivat vaihdella henkilöiden kesken, sillä henkilöiden erilaiset kokemusmaailmat vaikuttavat käsityksen muodostumiseen (Niikko, 2003, 15; Ahonen, 1994, 114). Toisaalta tutkijoiden tulee tiedostaa aihealueeseen ja tutkimusongelmiin liittyvät omat ennakko-oletukset. Fenomenografiassa tätä kutsutaan sulkeistamiseksi. Omien ennakkokäsitysten tiedostaminen on tärkeää, jotta tutkijat voivat kuvata tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin tutkittavat sen ymmärtävät. (Niikko, 2003, 21.)

Tutkittaessa ihmisten käsityksiä, on luontevaa antaa tutkimushenkilöiden kertoa mahdollisimman vapaasti käsityksistään. Fenomenografisen lähestymistavan yleisin tiedonhankintamenetelmä onkin avoin haastattelu, jossa toivotaan haastateltavan heijastavan kokemuksiaan ja käsityksiään tutkimuskohteesta niin aidosti kuin mahdollista. (Niikko, 2003, 31.) Haastattelun lisäksi aineistoa voidaan hankkia erilaisten dokumenttien, kuten kirjoitelmien tai esimerkiksi filmien avulla. Tärkeintä on saada selville tutkittavan aito kokemus. Tutkimustilanteessa tutkittavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa ja vältetään ohjailemasta tutkittavaa liikaa. Tähän päästään muodostamalla mahdollisimman avoimia kysymyksiä, joihin tutkittavalta toivotaan mahdollisimman laajoja, tarkkoja ja aitoja vastauksia. (Niikko, 2003, 31–32).

Aarnion (2010, 173) mukaan tutkimuksen kohdejoukon huomioiminen on osa tutkimuksen eettisyyttä ja erityisesti lasten osallistuessa tutkimukseen on huolehdittava koko tutkimusprosessin ajan lapsiystävällisyydestä. Lapsiystävällisyys tulee huomioida aineistonhankintatilanteessa siten, että menetelmä sopii lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen sekä hänen tyyliinsä ilmaista itseään. Aarnion mukaan lapsi saattaa haastattelussa säikähtää outoa aikuisia, joka rupeaa esittämään kysymyksiä, vaikka useimmiten lapset osallistuvat tutkimuksiin mielellään. Kirjoitelmat ja eläytymismenetelmin kerätyt aineistot sopivat puolestaan noin kymmenvuotiaista lapsista ylöspäin, kun kirjallinen ilmaisukyky ja kirjoitustaito alkavat olla hyviä. Kuitenkin lasten keskittymiskyky ja jaksaminen tulee huomioida aineiston laajuutta mietittäessä.

Fenomenografinen tutkimussuuntaus sopii oppilaiden kaikenlaisten käsitysten tutkimiseen. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kirjoitelma, joka koostui kahdesta avoimesta kysymyksestä. Tähän päädyttiin sen vuoksi, että oppilaiden ajateltiin ilmaisevan itseään paremmin kirjoittamalla kuin kertomalla kokemuksistaan vieraille ihmisille.

Tutkimukseen osallistujat olivat 5. ja 6. -luokkalaisia, ja ajattelimme tämän ikäisten lasten ujoitelevan meitä. Toinen aineistonkeruumenetelmään liittyvä seikka oli se, että tutkimukseen haluttiin kohtuullisen laaja aineisto, noin 40–60 tapausta, joten haastattelemalla kerätty aineisto sekä sen litteroiminen ja analysointi olisi ollut todella aikaa vievää eikä mielekästä tämän tutkimuksen kannalta. Toisaalta kirjallisten vastausten keräämisen ongelmana on se, että tutkimustilanteessa ei voi tehdä tarkentavia kysymyksiä.

Tutkimukseen osallistui kolme luokkaa. Koska fenomenografian mukaan käsitysten muodostumiseen vaikuttaa henkilön kokemustausta, voivat henkilön kokemukset omasta luokasta vaikuttaa hänen käsityksiinsä haastavasta käyttäytymisestä. Tämän vuoksi tutkimukseen haluttiin useampi luokka, jotta nähdään, onko eri luokista tulevilla vastauksilla vaikutusta oppilaiden käsityksiin haastavasta käyttäytymisestä.

Fenomenografista tutkimusotetta noudattaen tutkijan tulee perehtyä aiheeseen liittyvään teoriaan huolellisesti. Tieteellisen tutkimuksen tulee aina kytkeytyä aiheeseen liittyvään teoriaan, mutta fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa ei lähdetä analysoimaan ja luokittelemaan ennakkoon teorian pohjalta muodostetuista kategorioista, vaan kategoriat muodostetaan kerätyn aineiston pohjalta. Tutkija voi hyödyntää kuitenkin teoreettista tietämystään esimerkiksi aineistonkeruutilanteessa, jossa hän voi tietämyksensä pohjalta esittää mahdollisia syventäviä kysymyksiä. (Ahonen, 1994, 123.)

4.3 Aineiston kerääminen

Tutkimukseen osallistui kolme luokkaa yhdestä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevasta koulusta. Koulu sijaitsi rauhallisella asutusalueella noin 10 kilometrin päässä kaupungista. Osallistujina oli kaksi 5.luokkaa ja yksi 5.–6. luokka. Yhteensä oppilaita osallistui tutkimukseen 63, joista 22 oli 5A luokalta, 23 5B luokalta ja 18 5.–6.luokalta. Osaan vastauspapereista ei ollut merkattu sukupuolta tai luokka-astetta.

Aineiston keruu toteutettiin avoimella kyselylomakkeella, johon sisältyi kaksi kysymystä ja johon toivottiin vastaukseksi lyhyttä kirjoitelmää tai pidempää kirjallista vastausta. Kyselylomake testattiin eräässä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan koulun 5. luokassa ja koettiin toimivaksi.

Aineiston keruu toteutettiin keväällä 2014. Ennen aineiston keräämistä hankimme tutkimuksellemme kapupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden, koulujen rehtorien sekä van-

hempien luvat. Alkuperäisenä tarkoituksenamme oli saada tutkimukseemme osallistujaksi kahdesta kolmeen koulua Pohjois-Pohjanmaalta. Koulujen rehtoreita lähestyttiin ennakoon sähköpostitse (LIITE 1), jossa kerrottiin ystävällisesti tutkimuksen aihe, esiteltiin alustava tutkimussuunnitelma sekä oppilaiden kyselylomake ja ohjeistus. Tutkimukseen osallistumisen halukkuudesta pyydettiin ilmoittamaan kahden viikon sisällä. Saimme alustavasti kaksi koulua osallistujiksi tutkimukseemme. Tiedotimme koteja tutkimuksesta (LIITE 2) ja pyysimme ilmoittamaan, mikäli vanhempi ei halua lapsensa osallistuvan tutkimukseen.

Aineiston kerääminen tapahtui myöhään keväällä 2014, ja lähestyvien kesälomien ja koulujen aikataulujen vuoksi saimme tutkimukseemme osallistujaksi toisen alustavasti lupautuneista kouluista. Osallistuvasta koulusta yhden oppilaan vanhempi kielsi lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Sovimme koulun rehtorin kanssa tutkimuspäivästä ja luokkakohtaisista aikatauluista.

Luokissa oppilaille kerrottiin, että olemme luokanopettajaopiskelijoita ja teemme opintoihimme liittyvää opinnäytetyötä. Oppilaille jaettava ohjeistus (LIITE 3) pyrittiin pitämään lyhyenä ja neutraalina, jotta se ei johdattelisi oppilaita. Lomake käytiin läpi ennen lomakkeiden jakoa suullisesti dokumenttikameralla. Oppilaita kannustettiin tuomaan mahdollisimman monipuolisesti ajatuksensa aiheesta esiin, sekä olemaan kiirehtimättä vastatessa. Heille myös painotettiin, että vastaukset ovat luottamuksellisia ja tulevat vain meidän tutkimuskäyttöön, ja että oma opettaja ei missään vaiheessa saa vastauspapereita, eikä voi lukea niitä eikä tunnistaa vastauksen kirjoittajaa. Vaikka toivomuksena oli yhtenäisen pidemmän vastauksen kirjoittaminen, oppilaille annettiin myös mahdollisuus kirjoittaa ajatukset ylös ranskalaisin viivoin. Näin pyrittiin huomioimaan ne oppilaat, joille kirjallisten vastausten tuottaminen on vaikeaa. Vastaamiseen oli käytettävissä yksi 45 minuutin oppitunti. Kirjoitettuaan vastaukset oppilaat palauttivat lomakkeet suoraan vastauskansioon tutkijalle, joka laittoi kansiot reppuun, niin että opettajalla ei ollut mahdollisuutta nähdä vastauksia.

4.4 Aineiston analysointi ja analyysin eteneminen

Fenomenografinen analyysi ei ole luonteeltaan kovin strukturoitu eli aineiston analyysille ei ole löydettävissä mitään tiettyä menettelytapaa. Analyysi lähtee kuitenkin aineistosta, eikä se voi pohjautua valmiiseen teoriaan tai valmiisiin kategorioihin. (Niikko, 2003, 32–34). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolella läpi ja tarkoituksena on löytää aineistosta tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä ilmauksia pyrkien saamaan kokonaiskäsitys aineistosta. Analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause tai tekstin kappale. Samalla pyritään tarkastelemaan, mikä on tyypillistä aineistosta syntyville ilmauksille. (Niikko, 2003, 33.)

Toisessa vaiheessa merkityksellisiä ilmauksia lajitellaan ryhmiksi tai teemoiksi ja se suoritetaan vertailemalla ilmauksia toistensa kanssa. Merkitysten joukosta pyritään etsimään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia. (Niikko, 2003, 34). Tämän jälkeen vertaillaan mikrokontekstista löydettyjä merkityksyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon eli niihin teemoihin, joita analyysin toisessa vaiheessa saatiin. Tämän perusteella erilaisista merkitysryhmistä muodostetaan kategorioita. (Niikko, 2003, 36) Toisinaan analyysivaihe lopetetaan tähän, mutta analyysia voi jatkaa muodostamalla vielä ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita erottamalla ja yhdistämällä aineistoa ja kategorioita kokonaisuuksiksi. Kuvauskategoriat kuvaavat ilmiöitä yleisemmällä tasolla ja niiden tulee olla niin selviä, että ne eivät mene limittäin toistensa kanssa. (Niikko, 2003, 36–37)

Kuvauskategoriat voidaan järjestää horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Horisontaalisessa järjestyksessä kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia, kun taas vertikaalisessa luokat voidaan järjestää jonkin kriteerin perusteella tiettyyn järjestykseen. Hierarkkisesti kuvattuna jotkut kategoriat ovat rakenteeltaan tai sisällöltään selvästi muita kehittyneempiä. (Niikko, 2003, 38)

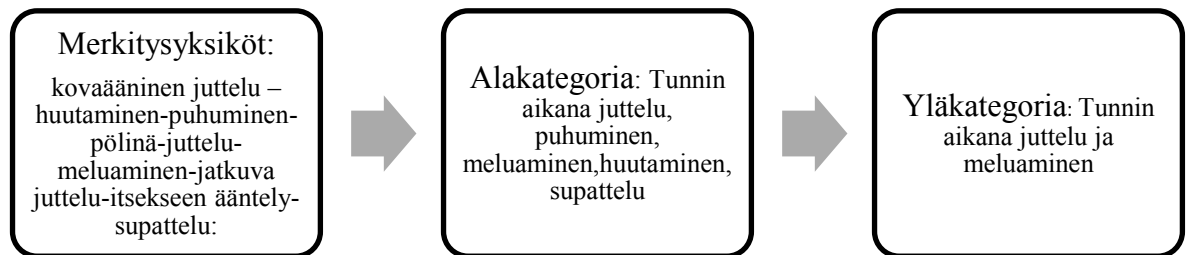
Aloitimme analysoinnin perehtymällä ja lukemalla aineiston läpi huolella ja useaan kertaan. Tämän jälkeen siirryimme käsittelemään jokaisen osallistuneen luokan aineiston erikseen. Aloitimme jokaisen luokan analyysin käsittelemällä kyselylomakkeen ensimmäisen kysymyksen ja etsimällä merkityksellisiä ilmauksia. Jaottelimme ensimmäisen kysymyksen ”*Millainen käyttäytyminen häiritsee sinua tunnilla? Entä millainen käyttäytyminen häiritsee sinua esimerkiksi välitunnilla ja käytävillä?*” kolmeen luokkaan, jotka olivat häiritsevä käyttäytyminen tunnilla, häiritsevä käyttäytyminen välitunnilla sekä häiritsevä käyt-

täytyminen käytävillä. Luokkakohtaisissa aineistoissa esiintyi runsaasti samankaltaisia ilmauksia, joten niistä oli helppo lähteä luomaan alustavia merkitysyksikköjä. Eri luokkien välillä muodostui kuitenkin osittain erilaisia merkitysyksikköjä. Laskimme, kuinka monta kutakin ilmausta, esimerkiksi kovaääninen juttelu, luokassa liikkuminen, huutaminen, opettajan vastustaminen, juokseminen tai leikin ulkopuolelle jättäminen, aineistossa esiintyi. Käsittelimme vuorollaan jokaisen luokan kysymykset tähän vaiheeseen asti.

Käsittelimme toisen kysymyksen ”*Millainen käyttäytyminen ei mielestäsi sovi kouluun? Miksi?*” samalla kaavalla kuin ensimmäisen kysymyksen etsimällä kunkin luokan aineistosta vuorollaan samankaltaisia ilmauksia, jotka luokiteltiin alustaviksi merkitysyksiköiksi. Laskimme kunkin samankaltaisen ilmaisun kyseessä olevan merkitysyksikön alle.

Analyysiprosessin toisessa vaiheessa muodostimme samankaltaisista merkitysyksiköistä alustavia kategorioita ja laitoimme ne järjestykseen vertikaalisesti ilmaisujen esiintymismäärän perusteella. Jokaisen luokan kysymykset analysoitiin jälleen erikseen. Tässä vaiheessa jokaisesta luokasta tehdyt kategoriat alkoivat muistuttaa toisiaan, mutta osasta luokkia muodostui enemmän kategorioita kuin toisista, joissa vastaavia merkitysyksiköitä ei ilmennyt. Kategorioita syntyi tässä analyysin vaiheessa vielä suhteellisen monta.

Kun olimme käsitelleet kunkin luokan erikseen, vertailimme eri luokista saatuja merkitysyksikköjä ja yhdistimme samankaltaiset merkitysyksiköt alakategorioiksi, joista vielä myöhemmin muodostimme yläkategoriat. Osioon häiritsevä käyttäytyminen tunnilla saimme viisi yläkategoriaa, jotka olivat: 1) *Tunnin aikana juttelu ja meluaminen*, 2) *Kiusaaminen ja fyysinen häirintä*, 3) *Levottomuus ja ylimääräinen liikehdintä luokassa*, 4) *Toisen oppilaan henkilökohtaisen oppimisen häiritseminen sekä* 5) *Opettajan vastustaminen ja muu asiaton käyttäytyminen*. Osioon häiritsevä käyttäytyminen välitunnilla saimme kolme yläkategoriaa: 1) *Kiusaaminen*, 2) *Muu asiaton käyttäytyminen ja* 3) *Aggressiivinen käyttäytyminen*. Käytävillä esiintyvään häiritsevään käyttäytymiseen tuli myös kolme yläkategoriaa: 1) *Kiusaaminen*, 2) *Huutaminen, juokseminen ja käytävien tukkiminen sekä* 3) *Ei mikään*. Toisen kysymyksen kategorioista muodostuivat seuraavat yläkategoriat: 1) *Kiusaaminen*, 2) *Muu asiaton käyttäytyminen*, 3) *Häiritseminen tunnilla sekä* 4) *Aggressiivinen käyttäytyminen*. Analyysiprosessin kulkua ja kategorioiden muodostamista kuvataan esimerkin avulla Kuviossa 1 seuraavalla sivulla.



Kuvio 1. Analyysin eteneminen.

5 Tulokset

5.1 Oppilaiden käsityksiä häiritsevistä käyttäytymisistä koulussa

Aineistosta nousi esiin, että oppilaat kokevat haastavan käyttäytymisen työrauhaongelmina ja epäkunnioittavana käytöksenä toisia kohtaan. Epäkunnioittava käyttäytyminen näkyi erityisesti toisen oppilaan kiusaamisena, henkilökohtaisen koskemattomuuden loukkaamisena, henkilökohtaisen oppimisen häiritsemisenä sekä epäkunnioituksena opettajaa kohtaan.

”Minua häiritsee tunnilla jos huomaa jonkun lunttivan vastauksia koska, silloin alan piilotella kirjaa/paperia ja silloin minun on hankala itse tehdä.” (T/5.lk)

”Tunnilla häiritsee, -- jos oppilas inttää opettajaa vastaan.” (T/5.lk)

Taulukko 2. Oppilaiden käsityksiä koulutyötä häiritsevistä käyttäytymisistä.

OPPITUNNILLA HÄIRITSEVIÄ TEKIJÖITÄ		Ilmaisten määrä * (Vastaajien määrä 63)
1. Tunnin aikana juttelu ja meluaminen	meluaminen, huutaminen, supattelu	74
2. Kiusaaminen ja fyysinen häirintä	kiusaaminen, ärsyttäminen, töniminen, riidan haastaminen, lyöminen, haukkuminen	24
3. Levottomuus ja ylimääräinen liikehdintä luokassa	turha liikkuminen luokassa, riehuminen, juokseminen, turha tekeminen, turhat äänet	23
4. Toisen oppilaan henkilökohtaisen oppimisen häiritseminen	vastausten kysely, luntaaminen, jatkuva kysely,	19
5. Opettajan vastustaminen ja muu asiaton käyttäytyminen	turhista huomauttelu, viisastelu opettajille, valehteleminen, epäasiallinen kielenkäyttö	10
VÄLITUNNILLA HÄIRITSEVIÄ TEKIJÖITÄ		
1. Välituntikiusaaminen	ärsyttäminen, syrjiminen, leikin/pelin häirintä, pahan puhuminen, haukkuminen, kiusaaminen, pilkkaus,	43
2. Muu asiaton käyttäytyminen	huutaminen, kiroilu, muu asiaton käyttäytyminen	26
3. Aggressiivinen käyttäytyminen	töniminen, lyöminen, tappelut, fyysinen väkivalta	8
KÄYTÄVILLÄ HÄIRITSEVIÄ TEKIJÖITÄ		
1. Kiusaaminen	töniminen, toisten omaisuuden kajoaminen, ärsyttäminen, haukkuminen	34
2. Huutaminen, juokseminen, käytävien tukkiminen		32
3. Ei mikään		9

* yhdellä henkilöllä voi olla useita ilmaisuja samasta asiasta

5.1.2 Oppilaiden käsityksiä oppitunnilla häiritsevistä tekijöistä

TUNNIN AIKANA JUTTELU JA MELUAMINEN

Oppilaiden käsitysten mukaan koulutyössä häiritsevimmäksi käyttäytymiseksi koettiin oppitunneilla juttelu ja meluaminen. Skaala työskentelyä häiritsevistä puheen sorinasta ulottuu supattelemisesta kovaaääniseen meluamiseen asti, joiden lisäksi muut ylimääräiset ääntelyt häiritsevät tuntityöskentelyä. Osassa vastauksissa korostuu jatkuvan puheensorinan haitallisuus, joka haittaa keskittymiskykyä. Osa oppilaista kuvailee tarkemmin häiritsevän puheen voimakkuutta ja osa oppilaista ilmaisee abstraktimmalla tasolla työrauhaongelmat, jotka liitetään luokassa esiintyvään puheeseen. Aineistossa oppitunnilla jutteluun ja meluamiseen viittaavia ilmauksia esiintyi 74 kappaletta, joita alla olevat ilmaisut kuvaavat.

”Tunnilla häiritsee kova ääninen puhe, huutaminen ja jos moni yhtä aikaa riehuu eli juoksenteleä ympäri luokkaa.” (T/5.lk)

”Jatkuva puhuminen jos näkee että toiset haluavat keskittyä” (T/6.lk)

”Minua häiritsee tunnilla jos joku huutaa tai muuten meluaa koska, ei voi keskittyä kunnolla tunnilla.” (T/5.lk)

”Tunnilla häiritsee jatkuva puhe tai supatus.” (T/5.lk)

Minua häiritsee tunnilla semmoiset jotka ei anna työrauhaa ja jotka puhuvat koko ajan. (P/6.lk)

KIUSAAMINEN JA FYYSINEN HÄIRINTÄ

Luokassa esiintyvän hälyn jälkeen toiseksi eniten oppilaita häiritsee kiusaaminen. Kiusaamiseen liittyvissä ilmauksissa eniten mainittiin ärsyttämistä ja tönimistä, sekä muuten yleisillä kiusaamista, riidan haastamista tai haukkumista. Poikien vastauksissa esiintyi lisäksi fyysistä kiusaamista, kuten lyömistä. Yhteensä kiusaamiseen liittyviä ilmauksia aineistossa esiintyi 24 kappaletta.

”Kaikenlainen ärsyttäminen, töniminen ja lyöminen”. (P/5.lk)

”Joku jos esim. huutaa tai tönii tai haastaa riitaa”. (P/6.lk)

”Jos kiusaa kun opettaja ei ole paikalla”. (P/5.lk)

LEVOTTOMUUS JA YLIMÄÄRÄINEN LIIKEHDINTÄ LUOKASSA

Oppilaita häiritsevät myös levottomuus ja ylimääräinen liikehdintä luokassa. Levottomuus ilmenee liikkeenä, kuten juoksemisena tai pelleilynä sekä hulinoitina, kuten eräät oppilaat ilmaisivat. Vaikka oppilas pysyisi paikallaan, koetaan kynien ja kumien heittely tai niillä pöytiin naputtelu häiritsevänä käyttäytymisenä oppitunnilla. Levottomuuteen ja ylimääräiseen liikehdintään liittyviä ilmaisuja aineistossa esiintyi 23 kappaletta, joita alla olevat ilmaisut kuvaavat.

”Esim. leikkiminen, pelleily, tökkiminen, juttelu, tavaroiden heittely paikasta paikkaan”. (P/5.lk)

”Joku värkkää kynillä ja kumeilla”. (P/5.lk)

”Juokseminen tunnilla ruokailun jälkeen”. (T/5.lk)

”Minua häiritsee hulinointi”. (P/5.lk)

TOISEN OPPILAAN HENKILÖKOHTAISEN OPPIMISEN HÄIRITSEMINEN

Sen lisäksi, että yleinen melutaso ja jutustelu oppitunnilla koetaan työrauhaa häiritseviksi, tuli aineistosta selvästi erikseen esiin toisen oppilaan tahalliseen oppimisen häiritsemiseen liittyviä ilmauksia. Nämä ilmenevät sekä tietoisena tahallisenä tekona, kuten vastausten möläyttelynä ääneen, tökkimisenä, oikeiden vastausten pyytämisenä, tehtävien luntaamisena tai tahattomana jutteluna, mikä häiritsee oppimista ja keskittymiskykyä. Osa kommenteista viittaa vieruskaverin haluun jutella, jolloin oma keskittyminen on muualla kuin opetettavassa asiassa, eikä vieruskaveri osaa ottaa huomioon toisen oppilaan halua keskittyä opiskeltavaan asiaan rauhassa. Toisen henkilökohtaisen oppimisen häiritsemiseen liittyviä ilmauksia oli 19, joita alla olevat ilmaisut kuvaavat.

”Jos vaikka vieruskaveri koko ajan juttelee mulle niin on hankala keskittyä.” (T/5.lk)

”Jos joku esimerkiksi kertoo toiselle vastauksia kovaan ääneen.” (T/5.lk)

”Minua häiritsee tunnilla jos huomaa jonkun lunttivan vastauksia koska, silloin alan piilotella kirjaa/paperia ja silloin minun on hankala itse tehdä.” (T/5.lk)

”Jos joku ihminen yrittää puhua minulle koko ajan jos yritän lukea tai tehdä tehtäviä.” (T/6.lk)

”Tökkii sormella, supattelee korvaan, pyytää oikeita vastauksia tai katsoo muiden tehtäviä /koepaperia.” (T/5.lk)

OPETTAJAN VASTUSTAMINEN JA MUU ASIATON KÄYTTÄYTYMINEN

Aineistossa esiintyvät ilmaukset häiritsevistä käyttäytymisistä liittyivät pääasiallisesti oppilaan näkökulmasta hänen työrauhaansa, keskittymiskykyään tai olemistaan häiritseviin asioihin. Osa häiritsevään käyttäytymiseen liittyvistä ilmauksista liitettiin myös opettajaa kohtaan esiintyvään epäasialliseen käytökseen. Alla olevat ilmaisut kuvaavat opettajan vastustamista sekä muuta asiatonta käyttäytymistä. Näihin liittyviä ilmaisuja mainittiin 10 kertaa.

”Jos kukaan ei viittaa vaan huutaa opettajan päälle.” (T/5.lk)

”Tunnilla minua häiritsee opettajalle huutaminen/vastaanpuhuminen.” (T/6.lk)

”Jos valehtelee läksyistä esim. opettaja kysyy oikeaa vastausta ja oppilas ei ole tehnyt läksyjä ja piilottelee vastauksia ja vastaa ihan vain pokalla väärin.” (T/5.lk)

”Jos oppilas inttää opettajaa vastaan.” (T/5.lk)

5.1.3 Välitunnilla oppilaita häiritseviä tekijöitä

VÄLITUNTIKIUSAAMINEN

Välitunneilla oppilaat kokevat häiritseväksi käyttäytymiseksi erityisesti kiusaamisen. Kiusaaminen ilmenee aineistossa eniten pelien ja leikkien häiritsemisenä tai syrjimisenä erityisesti peleistä tai leikeistä ulos jättämällä. Muita kiusaamisen muotoja välitunnilla ovat muun muassa pahan puhuminen, ärsyttäminen, töniminen ja haukkuminen. Osassa vastauksista mainittiin häiritsevänä yleisesti kiusaaminen, erittelemättä tarkemmin, mitä sillä tarkoitetaan. Osassa vastauksissa oli myös perusteltu, miksi joku teko ei tunnu mukavalta. Välituntikiusaamiseen liittyviä ilmauksia esiintyi aineistossa 43 kappaletta. Kiusaamis-

teemaan on sisällytetty haukkuminen, ärsyttäminen, leikkien/pelien häiritseminen, syrjiminen/leikin ulkopuolelle jättäminen sekä selän takana pahan puhuminen.

”Toisten leikkien/pelien häiritseminen on tönkeää mielestäni. Tai jos syrjitään ulos leikeistä.” (T/5.lk)

”Minua häiritsee myös se, että usein välitunnilla puhutaan muista ihmisistä pahaa.” (T/5.lk)

”Ja sitte välkällä nii jos vaik pelaa futista ja joku tulee siihe maalin etee.” (P/6.lk)

”Välitunnilla minua häiritsee esim: kiusaaminen ja nimittely.” (P/5.lk)

MUU ASIATON KÄYTTÄYTYMINEN VÄLITUNNILLA

Kiusaamisen ohella oppilaita häiritsee välitunnilla muu asiaton käyttäytyminen, johon sisältyy koulun sääntöjen rikkominen, leikkien ja pelien sääntöjen rikkominen, huutaminen, varomattomuus ja kiroilu. Muuhun asiattomaan käyttäytymiseen välitunnilla viittaavia ilmauksia oli aineistossa 26.

”Välitunnilla häiritsee minua eniten kiroilu. Ihmiset eivät osaa millään muulla tavalla ilmaista asioita kuin kiroilemalla.” (T/5.lk)

”Välitunnilla häiritsee se, että kaikki juoksentelee ympäriinsä eikä katso eteen ja törmää johonkin toiseen eikä pyydä anteeksi.” (T/6.lk)

AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN VÄLITUNNILLA

Aggressiivista käyttäytymistä välitunnilla esiintyi jonkin verran. Oppilaiden vastausten perusteella tämä voisi johtua siitä, että oppilaat itse sallivat vapaamman käyttäytymisen välitunnilla, kun taas tunnilla käyttäytymistä kontrolloidaan paljon enemmän. Myös luokissa esiintyi aggressiivista käyttäytymistä silloin, kun opettaja ei ollut paikalla. Aggressiiviseen käyttäytymiseen välitunnilla viittaavia ilmauksia oli aineistossa 8.

”Välitunnilla fyysinen väkivalta esim. töniminen on häiritsevää.” (P/5.lk)

”Välitunneilla minua häiritsee arvaamattomat ihmiset jotka saattaa käydä selästä päin kimppuun ja sylkeminen.” (P/6.lk)

5.1.4 Käytävillä oppilaita häiritseviä tekijöitä

Käytävillä oppilaat kokevat häiritsevimmäksi asiaksi kiusaamisen. Tähän viittaavia ilmauksia löytyi aineistosta 34 kappaletta. Käytävillä esiintyvään kiusaamiseen laskimme ärsyttämisen, haukkumisen, toisten tavaroihin koskemisen ja uhkailun lisäksi myös tönimisen ja lyömisen. Toinen selkeä kategoria muodostui käytävillä juoksemisesta, huutamisesta ja käytävien tukkimisesta. Näihin viittaavia ilmauksia aineistossa oli 32 kappaletta. Käytävillä koettiin kuitenkin vähiten häiritsevää käyttäytymistä verrattuna luokkaan ja välituntiin. Tämä ilmeni joko niin, että kyseiseen kohtaan ei kommentoitu mitään tai vastattiin, että käytävillä ei häiritse mikään.

”Käytävillä häiritsee juokseminen koska monet törmäilevät sitten myös häiritsee töniminen.” (P/5.lk)

”Käytävillä minua häiritsee jos jotkut tappelevat tai muuten kinastelevat. Myös toisten kiusaaminen häiritsee.” (T/6.lk)

”Käytävillä häiritsee se, että ihmiset seisovat ja tukkivat tien ja siitä ei pääse ohi koska kukaan ei väistä.” (T/6.lk)

”Käytävillä en koe häiritsevää käyttäytymistä.” (T/5.lk)

5.2 Oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä koulussa

Toisessa kysymyksessä oppilaat pohtivat, millainen käyttäytyminen ei sovi kouluun ja miksi. Ensimmäisen kysymyksen ” *Millainen käyttäytyminen häiritsee sinua tunnilla, välitunnilla ja käytävillä?*” vastausten perusteella koulussa haastavaksi koettu käyttäytyminen koettiin myös käyttäytymiseksi, joka ei sovi kouluun.

Taulukko 3. Oppilaiden käsityksiä kouluun kuulumattomasta sopimattomasta käyttäytymisestä.

KOULUUN KUULUMATON SOPIMATON KÄYTTÄYTYMINEN		Ilmaisujen määrä * (Vastaajia 63)
1. Kiusaaminen	kiusaaminen, haukkuminen, syrjimin, ärsyttäminen, toisten tavaroitten rikkominen, kovistelu, pomottaminen, varastaminen	78
2. Asiaton käyttäytyminen koulussa	kiroilu, juokseminen, huutaminen, puhelimen yms. käyttö kouluaikana, karkin syönti, opettajalle valehtelu, koulun omaisuuden rikkominen, koulun omaisuuden varastaminen, ei keskity tunnilla, ei tottele opettajaa, sääntöjen tottelemattomuus ja luokassa leikkiminen	51
3. Häiritseminen oppitunnilla	Huutaminen, jutteleminen, tottelemattomuus, aiheen vierestä puhuminen, vastausten kertominen, pelleily, opettajalle vastaan väittäminen	41
4. Aggressiivinen käyttäytyminen	fyysinen väkivalta, riehuminen, tappeleminen, lyöminen, potkiminen, tavaroiden heittäminen, vihainen käytös	36

* Ilmaisujen määrä. Yhdellä henkilöllä voi olla useita ilmaisuja.

KIUSAAMINEN

Kiusaaminen tuomittiin aineistossa sopimattomimpana kouluun kuulumattomana käyttäytymisenä. Tätä perusteltiin erityisesti sillä, että *”se loukkaa eikä tunnu hauskalta”* (T/5.lk). Eri kiusaamisen muotoihin liittyviä viittauksia aineistossa oli 78 kappaletta.

”Toisia kiusaaminen, haukkuminen tai syrjiminen ei sovi kouluun, koska on kivempi, että on kavereita koulussa ja koulun jälkeen vapaa ajalla”. (T/5.lk)

”Haukkuminen voi jotakuta ottaa tunteisiin.” (P/5.lk)

”Ilkeä käyttäytyminen esim. kiusaaminen, haukkuminen, lyöminen ja tahallaan ärsyttäminen eivät kuulu kouluun. Silti sitä tapahtuu yllättävän paljon. (T/5.lk)

ASIATON KÄYTTÄYTYMINEN KOULUSSA

Toiseksi eniten oppilaiden vastauksissa tuli esiin, että kouluun ei sovi asiaton käyttäytyminen, kuten kiroilu, sääntöjen rikkominen, käytävillä juokseminen, huutaminen ja koulun omaisuuden rikkominen. Tähän viittaavia ilmauksia aineistossa esiintyi 51 kappaletta. Asiaton käyttäytyminen ei oppilaiden mielestä sovi kouluun, koska se on hyvien tapojen vastaista.

”Koulussa on käyttäydyttävä sääntöjen mukaisesti ja kannettava vastuu teoistaan. (T/5.lk)

”Mielestäni kouluun ei sovi juokseminen käytävillä, koska voi sattua vaikka ja mitä voi esim. kolauttaa pään tai kaatua pahasti. (T/5.lk)

”Kouluun ei sovi esim. semmonen että rikkoo paikkoja”. (P/5.lk)

HÄIRITSEMINEN OPPITUNNILLA

Kolmanneksi eniten oppilaat mainitsivat, että kouluun ei sovi tunnilla häiritseminen, koska se häiritsee keskittymistä. Oppitunnilla häiritsemiseen liittyviä ilmauksia aineistossa oli 41 kappaletta. Sisällyitimme tähän kategoriaan myös opettajan vastustamisen, sillä oppilaiden ilmauksista tuli ilmi, että tämä häiritsi nimenomaan oppilaiden omaa oppimista ja keskittymiskykyä.

”Mielestäni kouluun ei sovi sellainen, että ei kuuntele opettajaa vaan puhuu jonkun toisen kanssa. Tai että ei tottele opettajaa, --Ne käyttäytymiset eivät sovi kouluun, koska koulussa on paljon muitakin jotka esim. haluaisivat kuunnella ja keskittyä tunnilla.” (T/5.lk)

”Koulussa on keskityttävä omaan työhön eikä huudella tai liikkua muihin paikkoihin tai kavereiden luo.” (T/5.lk)

”Tunnilla ei saisi huutaa koska muut ei voi tehdä töitä mitä olisi pitänyt tehdä.” (P/5.lk)

AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN

Oppilaiden mielestä kouluun ei sovi myöskään aggressiivinen käyttäytyminen (36kpl), sillä se *”käy kipeää”, ”on pelottavaa” ja ”voi sattua jotain vakavampaa”.*

”Minun mielestäni väkivaltainen käytös ei sovi kouluun. Koska se on pelottavaa ja siinä voi sattua myös jotain vakavampaa.” (T/6.lk)

”Väkivalta ja riehuminen,-- koska se voi tuottaa henkistä sekä fyysistä pahoin vointia.” (T/5.lk)

”Aggressiivinen käyttäytyminen ei sovi kouluun. Koska voi olla vaaraksi toiselle.” (P/5.lk)

Yksi oppilas osasi tiivistää jokaisen oppilaan vastauksen taustalla olevan ajatuksen: *”Ilman näitä äsken mainittuja juttuja koulu olisi paljon turvallisempi/hauskempi paikka ja koska häiriökäyttäytyminen ei ole ikinä hyväksi.” (T/ 6.lk)*

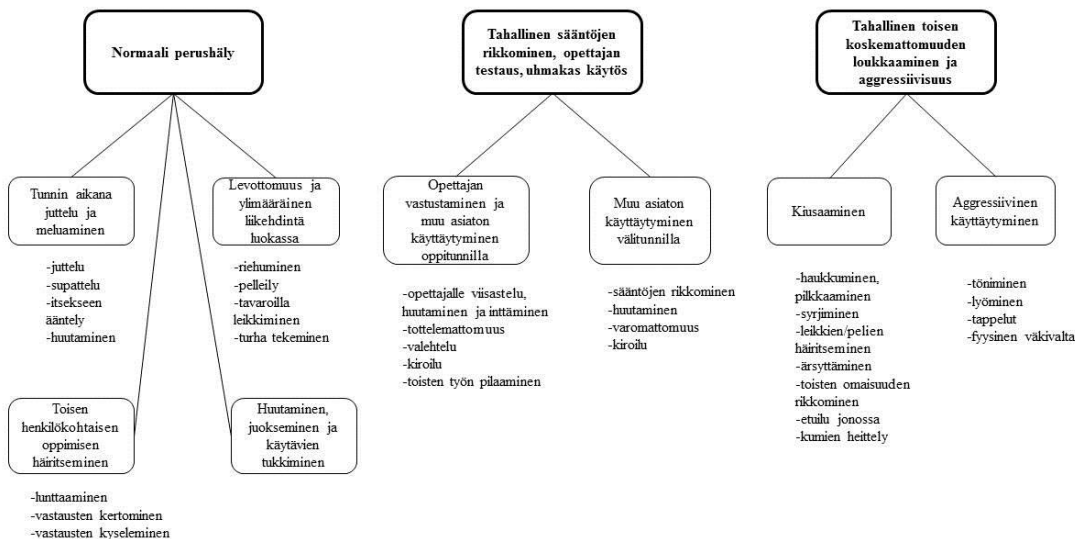
5.3 Tutkimustulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa oppilaat ymmärtävät haastavan käyttäytymisen koulussa ensisijaisesti koulussa esiintyvinä työrauhaongelmina sekä epäkunnioittavana käyttäytymisenä toisia ihmisiä kohtaan. Epäkunnioittava käyttäytyminen muita kohtaan ilmenee tässä tutkimuksessa toisen oppilaan kiusaamisena, koskemattomuuden loukkaamisena, oppimisen häiritsemisenä sekä epäkunnioittavana käyttäytymisenä opettajaa kohtaan.

Osa oppilaista mainitsi yksittäisiä esimerkkejä siitä, mitkä tekijät he kokevat häiritseviksi luokissa ja perustelivat ne työrauhaa häiritsevinä. Osa oppilaista mainitsi häiritsevänä tekijänä yleisesti työrauhan häiritsemisen.

Saloviita (2013) jakaa työrauhahäiriöt kolmeen luokkaan: 1) Normaali perushäly, 2) Tahallinen sääntöjen rikkominen, opettajan testaus ja uhmakas käytös ja 3) Vakavat käytöshäiriöt. Aineistossamme esiintyi edellisten luokkien lisäksi runsaasti kiusaamiseen viittaavia ilmauksia, kun taas Saloviita ei sisällytä kiusaamista mihinkään yllä olevista luokista. Saloviidan luokitteluun sisältyy vakavat käytöshäiriöt, joita meidän aineistossamme ei esiintynyt. Tämän vuoksi päädyimme tekemään oman kolmijakoisen luokittelun mukaillen Saloviitaa (2013) seuraavalla tavalla: 1) Normaali perushäly, 2) Tahallinen sääntöjen rikkominen, opettajan testaus ja uhmakas käytös sekä 3) Tahallinen toisen koskemattomuuden loukkaaminen ja aggressiivisuus. (Ks. Kuvio 2)

1. Millainen käyttäytyminen häiritsee sinua tunnilla? Millainen käyttäytyminen häiritsee sinua esimerkiksi välitunnilla ja käytävillä?



Kuvio 2. Työrauhahäiriöiden jaottelu Saloviitaa (2013) mukaillen.

Ensimmäiseen ryhmään *Normaali perushäly* kuuluu Saloviidan (2013) mukaan normaali luokassa esiintyvä hälinä, muun muassa puhuminen luokassa ilman lupaa, muiden häiritseminen sekä oleminen tekemättä mitään. Nämä ovat myös luokan työrauhaongelmista tavallisimpia ja ovat osaltaan selitettävissä lasten normaaleista puhumisen ja liikkumisen tarpeista. Tämän tutkimuksen perusteella normaaliin perushälyyn sisältyvät tunnin aikana juttelu ja meluaminen, levottomuus ja ylimääräinen liikehdintä luokassa, toisen henkilökohtaisen oppimisen häiritseminen sekä huutaminen, juokseminen ja käytävien tukkiminen.

nen. Tunnin aikainen juttelu ja meluaminen sisältää juttelun, supattelun, itsekseen ääntelyn sekä huutamisen oppitunnin aikana. Levottomuus ja ylimääräinen liikehdintä luokassa tarkoittaa riehumista, pelleilyä, tavaroilla leikkimistä sekä muuta turhaa tekemistä. Toisen henkilökohtaisen oppimisen häirintä tarkoittaa taas lunttaamista, vastausten kertomista sekä vastausten kyselemistä luokkatovereilta.

Levoton hälinä johtuu yleensä siitä, että oppilaiden on vaikea istua pitkään hiljaa ja paikallaan tai he eivät ole omaksuneet luokan sääntöjä. Levottomuus voi myös johtua huonosti suunnitellusta tunnista tai taitotasoon nähden liian vaativista tai helpoista tehtävistä. (Saloviita, 2013, 156, 159–160; Saloviita, 2014, 88.) Vaikka tällaiset työrauhaongelmat eivät olekaan kovin vakavia, uuvuttavat ne opettajia ja oppilaita sekä häiritsevät tehokasta opiskelua (Molnar & Lindqvist, 1994, 7).

Toiseen ryhmään *Tahallinen sääntöjen rikkominen, opettajan testaus ja uhmakas käytös* sisällytimme opettajan vastustamisen ja muun asiattoman käyttäytymisen oppitunnilla. Tämä tarkoittaa muun muassa opettajalle viisastelua, huutamista ja inttämistä, tottelemattomuutta, valehtelua, kiroilua sekä toisen työn pilaamista. Lisäksi toiseen ryhmään kuuluu asiaton käyttäytyminen välitunnilla, joka tarkoittaa muun muassa sääntöjen rikkomista, huutamista, varomattomuutta ja kiroilua. Saloviidan (2013, 156, 159–169) mukaan tahallinen sääntöjen rikkominen, opettajan testaus ja uhmakas käytös voi johtua esimerkiksi siitä, että oppilas on kadottanut mielekkyyden koulunkäynnistä.

Saloviidan jaottelussa kolmanteen ryhmään kuuluvat vakavat käytöshäiriöt, jotka ilmenevät muun muassa väkivaltaisuutena, esineiden tahallisen rikkomisenä ja opetuksen häiritsemisenä sekä runsaina poissaoloina koulusta. (Saloviita, 2013, 156, 159–160.) Tässä aineistossa ei tullut esiin vakavia käytöshäiriöitä. Sen sijaan kolmas ryhmä muodostui tahallista toisen koskemattomuuden loukkaamisesta ja aggressiivisuudesta. Tähän ryhmään kuuluvat siis kiusaaminen ja aggressiivisuus. Aineiston perusteella sisällytimme kiusaamiseen haukkumisen ja pilkkaamisen, syrjimisen, leikkien/pelien häiritsemisen, ärsyttämisen, toisen omaisuuden rikkomisen, jonossa etuilun sekä pyyhekumeilla heittelyn. Aggressiivisuuteen kuuluvat töniminen, lyöminen, tappelut sekä fyysinen väkivalta.

Tutkimuksessamme oppilaat kokivat häiritsevimmäksi tekijäksi luokassa työrauhaongelmat, joihin lukeutuivat erilaiset äänenvoimakkuudet kuiskauksesta suoranaiseen mölinään, sekä erilaiset ylimääräiset äänet, kuten kynällä tai viivoittimella naputtaminen. Voidaan ajatella, että tunnista valtaosa kuluu oppilaiden työskentelyyn, jolloin opettaja ei ole äänes-

sä. Tällöin valtaosa häiritsevistä käyttäytymisistä tapahtuu oppilaiden työskennellessä ja tehtäviä tehdessä, jolloin melu ei enää häiritse opetettavan asian opettamista. Kuitenkin tutkimusten (esim. Levin & Nolan 2010; Tulley & Chiu, 1998; DES, 1989) perusteella myös opettajat pitävät ylimääräisiä ääniä häiritsevinä ja työrauhaa rikkovina tekijöinä. Mielenkiintoista on, että oppilaat kokevat ylimääräiset äänet häiritsevimmiksi ja tietävät sen olevan sääntöjen vastaista ja häiritsevän muiden työskentelyä, mutta silti sitä esiintyy luokissa eniten.

Banduran (2002, 56–59) mukaan tätä voidaan selittää sillä, että kehityksen myötä lapset oppivat välttämään heille itselleen hyötyä tuottavan moitittavan käytöksen seuraukset. Sisäisen kontrollin valikoiva aktivointi ja poiskytkentä sallivat erilaisen käytöksen samojen normien ja sääntöjen pohjalta. Tällöin lapsi suhtautuu omaan toimintaansa välinpitämättömästi, eikä kykene muistamaan toimintansa vahingollisia seurauksia. Kun omaa toimintaa vähätellään, ei yksilö koe myöskään perustelluksi paheksua omaa käyttäytymistään.

Myös kiusaaminen ja toisen fyysinen häirintä koettiin häiritseväksi niin oppitunneilla, välitunneilla kuin käytävilläkin. Välitunneilla ja käytävillä se koettiin kaikkein häiritsevimmäksi. Välitunnit ja siirtymiset välitunnille tai välitunnilta luokkiin ovatkin tilanteita, jolloin opettajat eivät voi havainnoida kaikkea, mitä tapahtuu. Käytävillä ei välttämättä ole yhtään opettajaa valvomassa oppilaiden siirtymisiä tunnilta välitunnille. Tällöin myös kiusaamista esiintyy eniten. Aineiston perusteella kiusaamista esiintyykin nimenomaan tilanteissa, joissa ei ollut opettajaa. Häiritseväksi koettiin, *”jos joku kiusaa kun opettaja ei ole paikalla.”* (P, 5.lk) Tutkimus antoiakin tärkeää tietoa siitä, miten paljon kiusaamista oikeastaan tapahtuukaan käytävillä ja välitunneilla opettajien huomaamatta.

Opettajan vastustaminen, kuten opettajalle vastaan puhuminen/inttäminen, viisastelu tai turhista huomauttelu eivät tämän tutkimuksen perusteella häirinneet oppilaiden työskentelyä kovin paljon. Oppilaiden näkökulmasta toiseksi eniten häiritseväksi koettiin oppilaiden keskinäinen epäkunnioittava käyttäytyminen ja vasta viidenneksi häiritseväksi koettiin epäkunnioittava käyttäytyminen opettajia/ koulun aikuisia kohtaan. Kuitenkin opettajat kokevat heille tehtyjen tutkimusten perusteella epäkunnioittavan käyttäytymisen opettajia kohtaan, kuten ohjeiden noudattamatta jättämisen tai opettajalle vastaan väittämisen erittäin häiritseväksi. (ks. esim. Kayıkçı, 2011; Landers, Servilio, Alter, Haydon, 2011.) Tätä voidaan selittää sillä, että tällöin häirintä kohdistuu nimenomaan opettajan, ei oppilaiden työskentelyyn.

Tutkimuksemme tulokset mukailevat muun muassa Tulley & Chiun (1998) tutkimusta oppilaiden kokemuksista haastavasta tai ongelmakäyttäytymisestä luokassa. Siinä tutkimuksen tulokset jaettiin viiteen eri kategoriaan, joista yleisimmät kokemukset liittyivät häiriöihin luokassa (mm. ylimääräinen puhe tunnin aikana ja opetuksen häiritseminen), uhmaan (epäkunnioittava käytös, yhteistyökyvyttömyys, annettujen ohjeiden noudattamatta jättäminen), aggressiivisuteen, tehtävien laiminlyöntiin sekä sekalaiseen käyttäytymiseen. (Tulley & Chiu, 1998, 189.)

Tässä tutkimuksessa eniten häiriöitä aiheuttivat siis työrauhaongelmat ja epäkunnioittavan käyttäytymisen muodot. Kolmanneksi eniten häiriötä aiheutti tutkimuksessamme sanallinen kiusaaminen. Tämä jää Tulley & Chiun tutkimuksessa tulkinnan varaiseksi siten, esiintyykö sitä uhmakkaan käyttäytymisen vai aggressiivisuuden piirissä. Neljänneksi eniten esiintyi koskemattomuuden loukkaamista, joka osittain tukee Tulley & Chiun aggressiivisuuden kategoriaa, sekä viidentenä tutkimuksessamme oppimisen häiritseminen ja epäkunnioittava käytös opettajia kohtaan.

Tuloksia on mielenkiintoista verrata myös muun muassa Iso-Britanniassa tehtyyn tutkimukseen (DES, 1989), joka myöskin osaltaan mukailee meidän tutkimuksemme tuloksia. Tutkimuksessa opettajat raportoivat eniten luokassa ongelmia aiheuttavan puhuminen ilman lupaa, ajan voittaminen ja työskentelyn välttäminen. Näiden ensimmäisten kolmen kategorian voi tulkita häiritsevän opettajan työtä eniten tai olevan käyttäytymistä, jonka opettaja parhaiten havaitsee. Neljänneksi eniten opettajat raportoivat ongelmia aiheuttavan oppilaat, jotka häiritsevät toisten oppilaiden työskentelyä, oppilaat jotka eivät ole täsmällisiä ja oppilaat, jotka tekevät turhia ääniä.

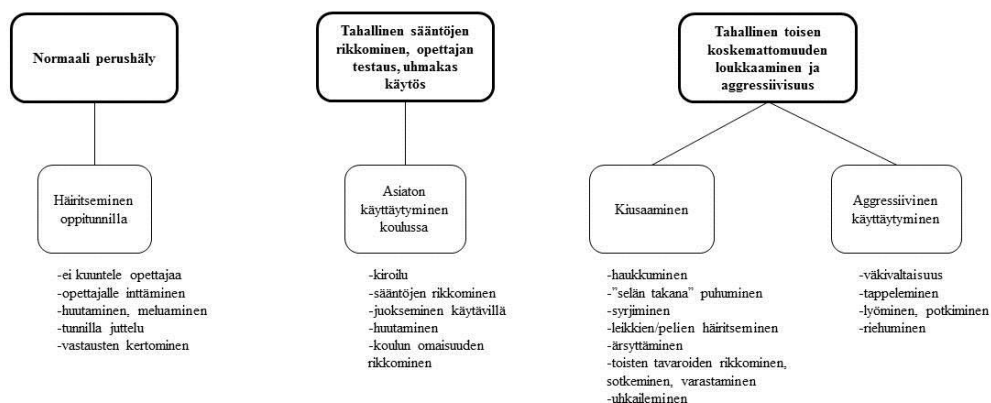
5.3.1 Oppilaiden käsityksiä kouluun sopimattomasta käyttäytymisestä

Kysymyksellä kouluun sopimattomasta käyttäytymisestä haettiin vastauksia oppilaiden näkemyksistä haastavaan käyttäytymiseen. Haastava käyttäytyminenhan rinnastetaan usein ongelmakäyttäytymiseen. Ongelmakäyttäytymistä voidaan määritellä muun muassa seuraavasti (Odgen, 2003): 1) se rikkoo koulun sääntöjä, normeja ja odotuksia, 2) haittaa oppimista ja opettamista, sekä näin ollen oppilaan kehittymistä ja vuorovaikutusta muiden kanssa. Sigfrids (2009, 93) käyttää tässä yhteydessä ongelmakäyttäytymisestä myös termiä haasteellinen käyttäytyminen ja oppilaasta termiä haasteellinen oppilas. Termi haasteellinen oppilas tuo näkökulmaan mukaan myös koulun ja siirtää näin osan vastuusta koululle.

Aineiston perusteella kouluun sopimaton käyttäytyminen mukaili ensimmäisen kysymyksen vastauksia siitä, millainen käyttäytyminen koetaan häiritseväksi koulussa. Eniten oppilaat korostivat kiusaamista kouluun sopimattomana haastavan käyttäytymisen ilmenemis-
muotona (Ks. Kuvio 3). Oppilaat perustelivat tätä sillä, että ”*se tuo todella pahan mielen ja satuttaa henkisesti*” (T.5.lk). Kiusaaminen koettiin erityisen sopimattomaksi, sillä se satuttaa yksilöä henkisesti ja fyysisesti, kun taas esimerkiksi luokassa puhuminen ja meluaminen ärsyttävät.

Toiseksi eniten oppilaat korostivat kouluun sopimattoman haastavan käyttäytymisen muotona asiatonta käyttäytymistä koulussa, kolmanneksi eniten oppitunneilla häiritsemistä ja neljäntenä aggressiivista käyttäytymistä. Aggressiivisella käyttäytymisellä oppilaat tarkoittivat väkivaltaisuutta, tappelemista, lyömistä, potkimista sekä riehumista. Tämänkin oppilaat tietävät olevan väärin, sillä ”*se on pelottavaa ja voi sattua myös joltain vakavampaa, voi olla vaaraksi toiselle ja satuttaa*”. Banduran (2002, 56–59) mukaan vuorovaikutuksessa syntyvissä kiistatilanteissa omaa vastuuta tilanteesta vähätellään ja etsitään toisesta osapuolesta syy oman vahingollisen käyttäytymisen lähtökohdaksi. Oppilas voi jopa katsoa oman toiminnan johtuvan olosuhteiden pakosta, jolloin hän katsoo tekonsa oikeutetuksi ja vapauttaa näin itsensä vastuusta.

2. Millainen käyttäytyminen ei mielestäsi sovi kouluun?



Kuvio 3. Oppilaiden käsityksiä kouluun sopimattomasta käyttäytymisestä Saloviitaa (2013) mukaillen.

Oppilaat perustelivat kouluun sopimatonta käyttäytymistä myös sillä, että se on koulun sääntöjen vastaista, hyvien tapojen vastaista tai ei tunnu kivalta. Kuitenkin kaikki oppilaiden mainitsevat häiritsevän käyttäytymisen muodot tunnilla, välitunnilla ja käytävillä olivat koulun sääntöjen vastaisia. Oppilaat siis käyttäytyvät sääntöjen vastaisesti, vaikka tietävät sen olevan väärin. Heidän mielestään myös kouluun sopimaton käyttäytyminen oli sellaista, joka on koulun sääntöjen vastaista.

Nykyaikana tavat ja perinteet eivät välttämättä siirry kotoa kuten aiemmin. Vanhemmat siirtävät kasvatusvastuuta kouluille, ja asiat, jotka ennen olivat kodin velvollisuus, on siirtynyt koulun ja opettajien vastuulle. Nykyisin opettajien odotetaan kiinnittävän huomiota lasten tapakasvatukseen yhä enemmän. (Laitinen & Jauhiainen, 2000, 16–19, 48.) Tapakasvatus onkin yksi tärkeimmistä kaikki oppiaineet läpäisevästä kokonaisuudesta. Kuitenkaan opetussuunnitelmassa ei ole määritelty tapakasvatuksen tavoitteita ja oppilaan hyvälle käytökselle asetetut tavoitteet on kuvattu hyvin epämääräisesti. Myöskään tutkimukseen osallistuneella koululla ei ollut selkeitä tavoitteita tapakasvatukseen.

Tutkimuksemme perusteella hyvän käytöksen vastaista käyttäytymistä esiintyy suhteellisen paljon, vaikka tapakasvatuksen pitäisi olla osa jokapäiväistä elämää koulussa. Sitä voidaan opettaa monen eri oppiaineen yhteydessä sekä useissa luokan ulkopuolisissa tilanteissa. Toisaalta koulu joutuu kasvatustyössään kilpailemaan eri medioiden antamien voimakkaiden vaikutteiden kanssa, ja suurten luokkakokojen ja opettajien entistä suuremman työmäärän vuoksi opettajilla on vähemmän aikaa käytös- ja tapakasvatuksen opettamiseen. Huomion kiinnittäminen käytös- ja tapakasvatukseen olisi kuitenkin erittäin tärkeää, sillä ihmisen tulee myös osata kunnioittaa toisia, ottaa toiset ihmiset huomioon ja käyttäytyä tilanteen vaatimalla tavalla. (Laitinen & Jauhiainen, 2000, 42–44; tapakasvatus, 2013; Saloviita, 2014, 24.) Yhteiset säännöt ja toimiminen hyvien tapojen mukaisesti edistää työrauhaa ja lisää kouluviihtyvyyttä. Kun koulussa arvostetaan hyviä tapoja ja muiden ihmisten kunnioitusta, kasvavat oppilaat kohteliaan käytöksen sekä kunnioittavan ja taitavan vuorovaikutuksen kulttuuriin. (Tapakasvatus, 2013.)

Oppilaat helposti vähättelevät omaa käyttäytymistään, mutta huomaavat oppilastovereiden ”väärän” käyttäytymisen (ks. esim. Bandura, 2002). Aineiston perusteella häiritsevää käyttäytymistä esiintyy suhteellisen paljon ja vastausten perusteella ”joku muu” käyttäytyy sääntöjen vastaisesti. Vain yhdessä vastauksessa oppilas myönsi itsekin syyllistyneensä sääntöjen vastaiseen toimintaan. Yhdessä vastauksessa vastaaja otti huomioon, että huo-

nosta käyttäytymisestä tulee seuraamuksia koulun taholta: ”*Mielestäni kiusaaminen, syrjimin ja toisista paha puhuminen ei sovi kouluun, ne tuovat toisille todella pahan mielen ja sellaisesta joutuu yleensä myös vaikeuksiin.*” (T. 5.lk) Muuten oppilaat eivät vastauksissaan pohtineet sitä, mitä seuraamuksia käyttäytymisellä voi olla.

Alakouluiässä lapsi elää sääntömoraalin kautta, jolloin rutiinit ja säännöt ovat hyvin tärkeitä, sillä ne luovat turvallisuutta ja toistuvuutta. Toisaalta lapset myös kokeilevat rajoja ja rikkovat sääntöjä. Rikkomuksista pitäisi aina olla seuraukset, sillä muutoin sääntö menettää merkityksensä, mikä taas johtaa sääntöjen kunnioittamattomuuteen. Seuraukset myös opettavat lapsille vastuun ottamista omista teoistaan. (Kinnunen, 2005, 21–23; Saloviita, 2014, 43–44; Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 28–32, 39–42, 58–59.) Kasvuvuosien aikana sosiaaliset voimavarat kuten vanhemmat ja opettajat ovat tärkeitä, sillä lapsen oma moraalikehitys on vielä kesken, ja ympäristöstä välittyy paljon ristiriitaisia vaikutteita. Ulkoisen vahvistamisen tulee kuitenkin vähitellen korvautua sisäisellä kontrollilla ja ohjauksella. (Bandura, 2002, 18, 50, 55.)

Tulokset tukevat aiempia tutkimuksia siinä, että oppilaiden näkemykset haastavasta käyttäytymisestä poikkeavat jonkin verran opettajien näkemyksistä. Tulokset tukevat myös aiempia tutkimuksia oppilaiden näkemyksistä työrauhaa häiritsevistä seikoista sekä haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä.

Vastatessa tutkimuskysymyksiin osa oppilaista on ollut aktiivisempia ja vastannut monipuolisesti sekä antanut runsaasti erilaisia esimerkkejä työrauhaa häiritsevistä tekijöistä ja kouluun sopimattomasta käyttäytymisestä, kun taas osa oppilaista on vastannut niukemmin. Tytöt antoivat keskimäärin laajempia vastauksia kuin pojat. Oppilaan persoonalla on voinut olla vaikutusta myös ensimmäiseen kysymykseen ”*Millainen käyttäytyminen häiritsee sinua tunnilla*”, sillä osa jätti tämän kysymyksen tyhjäksi, osa vastasi ”ei mikään” ja osa antoi hyvinkin laajoja vastauksia. Toiseen kysymykseen ”*Millainen käyttäytyminen ei mielestäsi sovi kouluun*”, tuli keskimäärin kattavampia vastauksia, ja nekin oppilaat, jotka olivat vastanneet ensimmäiseen kysymykseen niukasti, antoivat laajemman vastauksen toiseen kysymykseen. Tähän voi vaikuttaa se, että toinen kysymys oli niin sanottu yleispätevä kysymys, johon oppilas ei välttämättä vastaa omalta kokemuspohjaltaan, vaan esimerkiksi koulun sääntöjen ja oman moraalinsa pohjalta.

6 Pohdinta

Lähtökohdat tämän tutkimuksen tekemiselle olivat molempien tutkijoiden kiinnostus siitä, kokevatko oppilaat saman käyttäytymisen haastavana kuin opettajat ja kuinka paljon haastavaa käyttäytymistä oppilaiden mielestä esiintyy. Nykypäivänä oppilasryhmät ovat entistä heterogeenisempia johtuen oppilaiden erilaisista taustoista ja inklusion lisääntymisestä. Koetut lisääntyneet käyttäytymisen haasteet ja eristeiset työrauhaongelmat tuovat haastetta jokaisen luokan arkipäivään enempi tai vähempi. Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden käyttäytymiseen on entistä vaikeampaa puuttua ja opettajien kurinpitokeinot koetaan rajallisiksi. Luokanhallintataidot, opettajan varhainen puuttuminen häiriöihin sekä ongelmien varhainen tunnistaminen ehkäisevät suurempien työrauhahäiriöiden muodostumista. Opettajan lisäksi myös oppilaille on haaste selvittää koulupäivästä, mikäli oppimisrauha ei toteudu.

Kokemuksia haastavasta käyttäytymisestä on aiemmin tutkittu lähinnä opettajien näkökulmasta. Tutkijoiden ennakkokäsityksenä oli, että oppilaat eivät koe tiettyjä käyttäytymisen muotoja yhtä haastavaksi kuin opettajat, koska he itse ovat käyttäytymisen taustalla. Tutkijat kuitenkin yllättyivät siitä, että tutkimustulosten perusteella oppilaat kokevat häiritsevänsä luokan yleisen hälinän jopa siten, että pienetkin kuiskaukset häiritsevät työskentelyä. Tutkimusten perusteella myös opettajat kokevat yleisen hälinän häiritsevänsä luokassa (Levin & Nolan, 2010, 27).

Haastava käyttäytyminen määritellään usein opettajien näkökulmasta ja painotetaan sitä, mitä opettaja kokee haasteelliseksi työnsä kannalta. Täytyy kuitenkin muistaa, että luokassa on yleensä yli 20 muuta henkilöä opettajan lisäksi, jotka kokevat haastavan käyttäytymisen ja työrauhaongelmat eri tavoin. Suurin osa oppitunneista kuluu toivon mukaan oppilaiden työskennellessä eikä opettajan opettaessa. Ajallisesti siis myös merkittävämpi osa tunnista kuluu oppilaan työssä. Olisi ehkä näin ollen syytä painottaa enemmän työrauhasioissa oppilasnäkökulmaa pohtiessa keinoja työrauhan parantamiseen ja miten haastavaan käyttäytymiseen voitaisiin luokassa puuttua tai ehkäistä sitä. On syytä muistaa, että kyvyttömyys keskittyä työhönsä uuvuttaa niin oppilaita kuin opettajiakin (Molnar & Lindqvist, 1994, 7).

Tutkimukset siitä, mitä opettajat kokevat häiritsevimmäksi asiaksi luokassaan vaihtelevat. Voidaan ajatella, että tähän vaikuttaa ainakin opettajan persoonallisuus. Osa pitää tiettyä

asiaa todella häiritsevä, kun taas toinen ei kiinnitä kyseiseen asiaan juurikaan huomiota. Vaihtelua opettajien kokemuksiin haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä luokassa tuovat joidenkin tutkimusten mukaan erot siinä, kokevatko opettajat häiritsevimmäksi asiaksi itseensä kohdistuvan epäasiallisen käytöksen vai luokassa yleisesti ilmenevän työrauhaa häiritsevän epäasiallisen käytöksen.

Osassa tutkimuksista opettajat kokevat haastavimmaksi käytökseksi luokassa epäkunnioittavan käytöksen opettajaa kohtaan. Landers et al. (2008, 26) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat mainitsivat oppilaiden häiriökäyttäytymisen, etenkin epäkunnioittavan käyttäytymisen, yhdeksi pääsyyksi opettajan työstä luopumiseen (Landers, Servilio, Alter, Haydon, 2011; ks. myös Hastings & Bham, 2003, 115–127). Osa opettajista puolestaan kokee luokassa eniten häiritseväksi asiaksi oppilaiden tavoin työrauhaongelmat, pääasiassa puhumisen luokassa ilman lupaa (vrt. DES, 1989).

Oppilailla oma persoona vaikuttaa samalla tavalla, osa häiriintyy pienistäkin ja osa kestää suurempaa työrauhan häirintää. Huomiota herättävää on kuitenkin kansainvälisesti PISA-tutkimuksen avulla kerätty kysely työrauhaongelmista. Tutkimuksen mukaan työrauha on suomalaisoppilaiden arvioimana selkeästi huonompi kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. (Harinen & Halme, 2012, 13.) PISA-tutkimus on kuitenkin saanut kritiikkiä tutkimuksen luotettavuudesta, muun muassa otoksen pieniuudesta ja siitä, että arviointityksikkönä on käytetty koulua, eikä esimerkiksi luokkaa tai opetusryhmää. PISA-tutkimuksen tehtävänä ei ole myöskään ollut tutkia työrauhaa, vaan oppilaiden menestymistä eri oppiaineissa. Työrauhakysymykset ovat tulleet esille taustamuuttujina. (Holopainen et. al., 2009, 28.) Kritiikistä huolimatta kyselyn tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimusaineistomme on kohtuullisen laaja ja se kattoi kolme luokkaa. Vastauksia saimme 63 kappaletta. Vaikka tutkimukseen osallistujia oli verrattain paljon, rajoittuvat vastaukset yhden koulun oppilaiden käsityksiin haastavasta käyttäytymisestä. Käsitysten muodostumiseen puolestaan voi vaikuttaa koulun toimintakulttuuri, luokan toimintakulttuuri, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet, opettajan luokanhallinta sekä se, kuinka hyvin oppilaat ovat omaksuneet koulun ja luokan säännöt. Ihminen muodostaa käsityksensä ilmiöstä yleensä suhteessa ympäröivään ympäristöön. Tässä tapauksessa voidaan olettaa, että oppilas muodostaa käsityksensä siitä, mikä häntä häiritsee oppitunnilla, käytävillä tai välitun-

neilla suhteessa oman luokkansa toimintaan. Oppilaan kokemuksiin ja käsityksiin vaikuttavat siis kokemukset omasta luokasta. Koska luokkia on erilaisia, myös käsitykset ja kokemukset voivat vaihdella. Tämän vuoksi oli hyvä, että tutkimukseen saatiin kolme erilaista luokkaa. Tulokset voivat olla erilaisia eri luokissa ja eri kouluissa, joten tämän tutkimuksen pohjalta ei voida yleistää tuloksia, vaan ne kuvaavat yhden alakoulun oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä.

Harmiksemme emme saaneet toista alustavasti lupautunutta koulua mukaan tutkimukseemme johtuen luultavasti koulujen kiireellisestä työjärjestyksestä myöhään keväällä 2014. Otoksen määrä antaa kuitenkin kohtuullisen hyvän kuvan oppilaiden käsityksistä ja riittää kattamaan asettamamme tavoitteet Pro Gradulle. Fenomenografinen tutkimus ei pyri tavoittelemaan tilastollista yleistettävyyttä, ja tämä tutkimus kuvaakin yhden koulun luokka-asteen käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä.

Koska tämä tutkimus on laadullinen ja tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset ilmiöstä, tässä tapauksessa käsitykset haastavasta käyttäytymisestä, ei ole mielekasta puhua tutkimustulosten yleistettävyydestä, sillä kyseessä on tapauskohtainen syvällisempi ilmiön ymmärtäminen. (Ahonen, 1994, 152) Fenomenografiassa ei ole aiheellista vaatia tutkimuksen toistettavuutta, sillä on mahdollista, että toinen tutkija päätyy erilaisiin kategorioihin. Luotettavuutta kuitenkin voi lisätä käyttämällä rinnakkaisarvioitsijaa. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta voi lisätä se, että tutkimusta analysoi kaksi henkilöä. (Niikko, 2003, 40).

Tutkimuksen kulku, analyysiprosessi, kategorisointi ja näistä johdetut tutkimustulokset ja johtopäätökset on pyritty selvittämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja läpinäkyvästi. Lisäksi aineistosta tuotiin esiin lainauksia, jotta lukija voi itse todeta, mistä johtopäätökset on tehty.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella. Kyselylomake esiteltiin eräässä 5.luokassa Pohjois-Suomessa sijaitsevassa koulussa. Esitestauksen perusteella kyselylomake ja kyselyyn liittyvä ohjeistus todettiin toimivaksi, eikä kysymyksiä koettu tarvitsevan muuttua. Varsinaiseen tutkimukseen osallistuneen koulun oppilaita ja koteja tiedotettiin tutkimuksesta etukäteen lupalomakkeella, joissa oppilaat ja vanhemmat saivat päättää oppilaan osallistumisesta tutkimukseen. Tutkimuksen eettisyyttä lisää se, että osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Tiedotteissa ja aineistonhankintatilanteessa korostettiin osallistujien ja koulujen anonymiteettiä, osallistujille kerrottiin, miten vastaukset kerätään,

ketkä lukevat ne ja mitä vastauksille tehdään, kun ne on käsitelty. Näin toimien pyrittiin toimimaan mahdollisimman eettisesti.

Ajattelimme, että saamme kattavamman aineiston kyselylomakkeella, kuin vaikkapa haastatteleamalla muutamia oppilaita, sillä oletimme oppilaiden ujostelevan haastattelutilannetta. Lisäksi ajattelimme saavamme kyselylomakkeella avoimempia vastauksia, sillä oppilas sai vastata anonyymisti ja rauhassa yksin. Vastaamiseen annettiin reilusti aikaa (yksi 45 minuutin oppitunti). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija ja tutkitavat puhuvat samasta ilmiöstä (Ahonen, 1994, 153). Termin *haastava käyttäytyminen* määrittelemisen oppilaille tuntui epätarkoituksenmukaiselta, sillä se olisi saattanut ohjata tutkittavien vastauksia. Toisaalta käsite on oppilaille abstrakti ja heidän ikätasoonsa nähden vaikeasti ymmärrettävä. Tämän vuoksi päätimme lähestyä asiaa käytännön kautta. Haastava käyttäytyminen ilmenee koulussa lähinnä työrauhaongelmina (Saloviita, 2007, 24–25), joten päätimme lähestyä asiaa kahden kysymyksen kautta, jotka eivät vaatisi jatkoselitystä ja vaikuttaisi näin tutkimustuloksiin. Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi oppilasta häiritsevään käyttäytymiseen ja toinen kysymys käyttäytymiseen, joka ei oppilaan mielestä kuulu kouluun. Näin saatiin kerättyä aineistoa myös epätoivotusta käyttäytymisestä, joka voidaan rinnastaa haastavaan käyttäytymiseen.

Aineiston luotettavuutta arvioidaan aineiston aitouden ja relevanssin näkökulmasta. Tutkijan tulee osoittaa että tutkittavat ovat ilmaisseet käsityksensä nimenomaan tutkittavasta asiasta. (Ahonen, 1994, 153.) Kyselylomaketta tehtäessä tulikin pohtia, vastaavatko kysymykset liittyen työrauhaan ja häiritsevään käyttäytymiseen tutkijoiden tavoitteita selvittää oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä koulussa. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan siten, että niistä ei tarvitse tehdä jatkokysymyksiä eikä niissä olisi tulkinnan varaa. Vastaustilanteessa ei annettu lisäohjeita ja jokaiselle annettiin työrauha, joten oppilaat eivät voineet keskenäänkään pohtia kysymyksiä tai johdatella toistensa vastauksia. Kyselylomakkeen vahvuutena ja toisaalta heikkoutena on se, että jatkokysymyksiä ei ole tutkimustilanteessa mahdollista tehdä.

Johtopäätösten luotettavuutta arvioidaan tutkimusaineistosta johdettujen kategorioiden perusteella. Kategorioiden tulee vastata tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ollakseen aitoja, sekä olla kytkettävissä tutkimuksen teoriaosaan ollakseen relevantteja. (Ahonen, 1994, 154–155.) Tutkimusessamme olemme pyrkineet läpinäkyvyyteen käymällä analyysiprosessin läpi mahdollisimman tarkasti ja tuomalla esiin suoria lainauksia tutkimusai-

neistosta, jotta lukija voi ymmärtää miten merkityskategoriat on luotu. Ilmaisut on pyritty valikoimaan siten, että ne tuovat mahdollisimman kattavasti esille useampien vastaajien käsityksiä ilmiöstä ja ovat kokonaisia ilmaisuyksiköitä. Prosessia havainnollistavat myös tehdyt kuviot (Kuviot 2 ja 3).

Toisinaan kategorioita muodostettaessa oli haastavaa miettiä esimerkiksi sitä, missä kulkee raja kiusaamisen kategorian ja aggressiivisen käyttäytymisen kategorian välillä. Ovatko esimerkiksi oppilaiden ilmaisut liittyen tönimiseen kiusaamista vai jo aggressiivista käyttäytymistä, koska kyseessä on koskemattomuuden loukkaaminen. Samoin ilmaisut luokassa esiintyvistä melutason vaihtelusta, kuten huutelun, huutamisen, mölyämisen tai riehumisen erittely luokassa esiintyvän perushäly kategorian ja aggressiivisuuden kategorian välillä mietitytti toisinaan tutkijoita. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty tutkijatriangulaatiota eli rinnakkaisarvioitsijaa, joka voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Ahonen, 1994, 155.) Molemmat tutkijat ovat tahollaan lajitelleet ilmauksia merkityskokonaisuuksiksi ja yhdessä pohtineet mihin kategoriaan ilmaisut sopivat, sekä keskustelleet ja perustelleet omat tulkintanäkemyksensä.

Kriittisesti ajateltuna fenomenografisessa tutkimuksessa on ylitulkinnan vaara. Tutkijoina tulisi toisaalta rohkeasti tulkita tuloksia, mutta ei saa sortua ylitulkintaan ja löytämään aineistosta merkityksiä, jotka eivät liity tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Ahonen, 1994, 154). Fenomenografisessa tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, tutkijan on tiedostettava omat ennakkokäsityksensä, aiemmat tietonsa ja odotuksensa tutkimuksen kululta. Sulkeistamisella pyritään siihen, että tutkimuksen analysointivaiheessa minimoitaisiin tutkijan omien lähtökohtien heijastuminen aineiston tulkintaan. Omien lähtökohtien tiedostaminen ja niiden pohtiminen on yksi tutkimuksen luotettavuuden taakeista. (Ahonen, 1994, 122.)

Oman näkemyksen sulkeistamista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei voida kuitenkaan täydellisesti saavuttaa, ja tämän mahdollinen näkyminen tutkimuksessa on hyväksyttävä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Niikko, 2003, 40–41). Tutkimustuloksiin on voinut puolestaan vaikuttaa osallistujien kyky tuoda paperille monipuolisesti kaikki ajatuksensa. Harvoin ihminen ilmaisee käsityksiään siten, että sen kaikki osat tulisivat ilmi. Henkilö saattaa painottaa käsityksen jotakin osaa ja toisaalta jättää mainitsematta joitakin oleellisia osia. (Niikko, 2003, 27).

Tutkimuksemme rajoittui koskemaan vain yhden koulun luokka-asteen käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä ja työrauhaongelmista. Oppilaiden käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä on tutkittu vain vähän, joten jatkotutkimuksia kyseisestä aiheesta tarvitaan. Mielenkiintoista olisi tietää, millainen vaikutus koulun kontekstilla on ja verrata, millaisia tuloksia saataisiin vaikkapa suurten kaupunkien lähiökouluissa verrattuna maaseudun kyläkouluihin tai kuinka suuri vaikutus tuloksiin on luokkakoolla, koulun koolla ja koulun toimintakulttuurilla? Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, minkälainen vaikutus oppimisympäristöllä olisi tuloksiin. Tutkimuksemme toteutettiin perinteisessä luokkahuoneympäristössä, jossa oppilaat ovat tottuneet työskentelemään pitkälti itsenäisesti ja hiljaisesti omilla paikoillaan. Vastauksista pystyi päättämään, että oppilaiden odotetaan olevan hiljaa työskentelyn aikana, jolloin pienetkin äänet nousivat työrauhaa häiritseviksi seikoiksi. Olisivatko tulokset mahdollisesti erilaisia, mikäli tutkimus toteutettaisiin niin sanotussa modernissa oppimisympäristössä, jossa työskennellään erilaisissa pienryhmissä yhdessä eikä työskentelyltä odoteta hiljaisuutta?

7 Lähteet

- Aarnio, E. (2010). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 172–188). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Adler, L. & Florence, M. (2009). *ADHD, levoton mieli: Tietoa, toivoa ja apua aikuisiän tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöön*. Tampere: Esa Print Oy.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–158). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aro, T. & Närhi, V. (2003). *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. (2002). Sosiaalis-konstruktivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. (s. 13–82) 2. uudistettu painos. Helsinki: Unipress.
- Bowlby, J. (1957). *Lasten hoivan ja hellyyden tarve*. Porvoo: WSOY.
- Charles, C.M. (2005). *Building classroom discipline*. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- DES (1989). *Discipline in Schools*. (The Elton Report). London: HMSO.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press. (Alkuteos 1916). Haettu osoitteesta:
<http://www.worldwideschool.org/library/books/soc1/education/DemocracyandEducation/toc.html> [viitattu 8.7.2014].
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava. (suom. Kalevi Kajava englanninkielisen alkuteoksen *The school and society* 1915 ilmestyneestä 2. painoksesta).
- Dockar-Drysdale, B. (1993). *Therapy and consultation in child care*. London: Free Association Books.
- Durkheim, E. (1973). *Moral Education: A Study in the Theory & Application of the Sociology of Education*. New York: Free Press.

- Emerson, E. & Einfeld, S., L. (2011). *Challenging Behaviour*. 3. uudistettu painos, New York: Cambridge University Press.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritset minua? Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Tutkimuksia, 106. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. (1999). A Phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*, 30(2). (68–94). Haettu osoitteesta: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=42f41693-5e0f-4a91-9f6a-a6ba8c97a77f%40sessionmgr4004&hid=4114&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=2930787>
- Gimpel, G. A. & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: Guilford press.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu*. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen Unicef: nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56.
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). *The relationship between student behavior and patterns and teacher burnout*. *School Psychology International* 1(24). (115–127).
- Hersh, R.H., Paolitto, D.P. & Reimer, J. (1979). *Promoting moral growth: from Piaget to Kohlberg*. New York: Longman.
- Hirsjärvi, S. (toim.), (1983). *Kasvatustieteen käsitteistöä*. Helsinki: Otava.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kallio, E. (2005). *Kasvatus hajoavassa ajassa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 7. uudistettu painos. New Jersey: Prentice-Hall.

- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 10. uudistettu painos. Boston: Pearson.
- Kayikçi, K. (2011). Classroom discipline: discipline strategies, preventing student misbehaviors and research on student misbehaviors in the classroom. Teoksessa R. J. Newley (toim.), *Classrooms: Management, Effectiveness and Challenges* (s. 187–219). Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY
- Kerola, K. & Sipilä A-K. (1/2007). *Haastava käyttäytyminen: syitä, muutoksen mahdollisuuksia*. Oulu: Tervaväylän koulu.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). *Työrauha kaikille: Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kinnunen, E-L. (2008). *Työrauhahäiriöt neljännen luokan oppilaiden kokemina*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1970). *Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.
- Krokkfors, L. & Patrikainen, S. (2006). Hyvä, paha opetus. Teoksessa J. Husu (toim.), *Suoraa puhetta: Kollegialiisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* (s. 29–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, M. & Jauhiainen, M. (toim.), (2000). *Tavat ja kulttuurit koulutodellisuudessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Landers, E., Alter, P. & Servilio, K. (2008). *Students' Challenging Behavior and Teachers' Job Satisfaction. Beyond Behavior* 18(1). (26–33).
- Landers, E., Servilio, K. L., Alter, P. & Haydon, T. (2011). *Defining Disrespect: A Rural Teachers' Perspective*. *Rural Special Education Quarterly*, 2(30). (13–18).
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A. L. & Crnabori, M. (2011). *Managing Challenging Behaviors in Schools: research-based strategies that work*. New York: Guilford Press

- Lehto-Salo, P. & Marttunen, M. (2006). Käytöshäiriöt ja niiden hoito. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.), *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen* (s. 99–111). Hämeenlinna: Duodecim.
- Levin, J. & Nolan, J. (2004). *Principles of classroom management: a professional decision-making model*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Levin, J. & Nolan, J. (2010). *Principles of classroom management: a professional decision-making model*. 6. uudistettu painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Marzano, R. J. (With Marzano, J. S. & Pickering, D. J.) (2003). *Classroom management that works: Research-based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Moilanen, I. (2004). Käytöshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 265–275). Jyväskylä: Duodecim.
- Moilanen, I. (2010). Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 201–208). Helsinki: Duodecim.
- Moilanen, I. (2010). Käytöshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 265–275). Helsinki: Duodecim.
- Moilanen, I. (2012a). *ADHD*. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. (s. 35–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. (2012b). *Lapsen ADHD*. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. (s. 135–151). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Molnar, A & Lindqvist, B. (1994). *Tavoitteena työrauha*. Helsinki: WSOY.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Närhi, V. (2012). *ADHD-oireinen lapsi koulussa*. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. (s.179–192). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber.
- Olsen, J. & Cooper, P. (2004). *Dealing with disruptive students in the classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. (2010). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Perusopetuslaki, 1998/628, 2.pykälä. [viitattu 13.2.2015] Sivustolta Finlex. Internetosoite: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Psykiatrian luokituskäsikirja: *suomalainen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit* (2012). Tampere: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. (2002). Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Janhukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. uudistettu painos. (s. 249–265). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 111–128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2009.) Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. (s.71–75). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Salovieva, S. (2001). *Nyt riittää. Raportti peruskoulujen ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työrauhasta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

syydestä ja työssä jaksamisesta. Tutkimuksia, 173. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

Savage, T. V. & Savage, M. K. (2010). *Successful classroom management and discipline. Teaching Self-Control and Responsibility*. 3. uudistettu painos. Los Angeles: SAGE.

Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Lapsen tukeminen kotona, päivähoitossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. (s. 153–178). Jyväskylä: PS-kustannus.

Sigfrids, A. (2009.) Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. (s.91–110). Jyväskylä: PS-kustannus.

Slavin, R. E. (2009). *Educational Psychology, theory and practice*. 9. uudistettu painos. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. 6. uudistettu painos. Boston: Allyn & Bacon.

Talan, K. H. (2009). *Help your child or teen get back on track: What parents and professionals can do for childhood emotional and behavioral problems*. London: Jessica Kingsley publishers.

Tapakasvatus (2013). [viitattu 29.6.2014] Sivustolta Edu.fi. Internetosoite: http://www.edu.fi/kilpailut_ja_teemapaivat/tapakasvatus

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Kouluterveyskysely. (2013). *Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi 2004/2005–2013*. [viitattu 19.2.2015] Sivustolta THL. Internetosoite: http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2004_2013_pk.pdf

Tulley, M., Chiu, L.H., (1998). “*Children’s perceptions of effectiveness of classroom discipline techniques*, Journal of Instructional Psychology 3(25). (189–197). Haettu osoitteesta: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&sid=9828778d-8727-48a5-ae88->

c770bfe2621f%40sessionmgr110&hid=117&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=1075975

Weber, M. (1968). *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*. New York: Bedminster Press.

LIITE 1

Arvoisa koulun rehtori!

Olemme Oulun yliopiston opettajankoulutusyksikön neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Teemme pro gradu-tutkielmaa lasten käsityksistä haastavasta käyttäytymisestä koulussa. Oppilaiden kirjoitelmien avulla kartoitamme, miten oppilaat ymmärtävät haastavan käyttäytymisen koulussa sekä millainen käyttäytyminen häiritsee oppilaiden mielestä koulutyöskentelyä.

Toivomme, että koulunne viidennen ja kuudennen luokan oppilaat voisivat osallistua tutkimukseemme ja tehdä lyhyet kirjoitelmat (kirjoitelmien ohje liitteenä).

Kirjoitelman kirjoittaminen vie aikaa noin 30 minuuttia. Kaikki vastaukset ovat luottamuksellisia, eivätkä vastaajien henkilöllisyydet tule ilmi missään tutkimuksen vaiheessa. Myöskään koulu ei tule ilmi tutkimuksessa. Tulokset palvelevat vain tutkimustarkoitusta.

Toivomme, että vastaatte pikaisesti (pp.kk.vvvv mennessä) toiselle meistä, voiko teidän koulunne oppilaita osallistua tähän tutkimukseen ja edellyttääkö tämä lupaa vanhemmilta, sillä emme pyydä lasten nimiä.

Ystävällisin terveisin,

Laura Kortet ja Susanna Vääräniemi

LIITE 2

Hyvät vanhemmat!

Olemme Oulun yliopiston opettajankoulutusyksikön neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Teemme pro gradu-tutkielmaa lasten käsityksistä haastavasta käyttäytymisestä koulussa. Oppilaiden kirjoitelmien avulla kartoitamme, miten oppilaat ymmärtävät haastavan käyttäytymisen koulussa sekä millainen käyttäytyminen häiritsee oppilaiden mielestä koulutyöskentelyä. Tutkimukseen osallistujat ovat Oulun kaupungin koulujen viidennen ja kuudennen luokan oppilaita.

Kirjoitelmissa kysytään ainoastaan oppilaiden sukupuoli ja luokka-aste. Emme siis kerää oppilaiden henkilötietoja, ja kaikki vastaukset ovat luottamuksellisia. Myöskään koulu ei tule ilmi tutkimuksessa. Tulokset palvelevat vain tutkimustarkoitusta.

Ilmoitattehan koululle, mikäli ette halua lapsenne osallistuvan tutkimuskyselyyn. Mikäli teillä tulee kysyttävää tutkimukseen liittyen, voitte ottaa yhteyttä meihin sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Laura Kortet

Susanna Vääräniemi

LIITE 3

Hyvä viides- ja kuudesluokkalainen,

Opiskelemme opettajiksi ja teemme tutkimusta siitä, millainen käyttäytyminen on häiritsevää koulussa. Lomakkeessa on kaksi kysymystä, joihin toivomme teidän vastaavan. Olisi erittäin tärkeää, että vastaat kumpaankin kohtaan.

Kirjoitelmien ei tarvitse olla kovin pitkiä, mutta vastaathan kysymyksiin mahdollisimman tarkasti. Sinun ei tarvitse laittaa nimeäsi paperiin, joten kukaan ei saa selville kirjoitelman kirjoittajaa.

Kyselyn täyttäminen vie aikaa noin puoli tuntia. Älä kiirehdi vastatessasi, vaan mieti rauhassa.

Kiitos vastauksestasi!

Laura Kortet

Susanna Vääräniemi

LIITE 4

1. Millainen käyttäytyminen häiritsee sinua tunnilla? Entä millainen käyttäytyminen häiritsee sinua esimerkiksi välitunnilla ja käytävillä?

[illegible]

2. Millainen käyttäytyminen ei mielestäsi sovi kouluun? Miksi?

[illegible]